سيكولوجية النمو عند الأطفال

د. ابراهيم عثمان

دار أسامة
المشرق الثقافي

مركز المرأة للدراسات والاستشارات
ت : ٢٤٤٦٠٢٢
ت.ف: ٢٤٤٦٠٣٣
ترخيص رقم: (٧١)

سيكولوجية

النمو

عند الأطفال

١٥٥.٤
ع ا س

تأليف

د. إبراهيم عثمان

دار أسامة للنشر والتوزيع
عمان - الأردن

دار المشرق الثقافي
عمان- الأردن

الناشر

دار أسامة للنشر و التوزيع

الأردن – عمان

ودار المشرق الثقافي

- الإدارة: هاتف: ٥٦٥٨٣٥٣- فاكس: ٥٦٥٨٣٥٤
- المكتبة: العبدلي: تلفاكس: ٥٦٥٨٣٥٣
- المكتبة: البلد: تلفاكس: ٤٦٤٧٤٤٧

ص. ب: ١٤١٧٨١

حقوق الطبع محفوظة للناشر

الطبعة الأولى

٢٠٠٦م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(٧٧٥/ ٤/ ٢٠٠٦)

١٥٥,٤٢

عثمان، إبراهيم علي

سيكولوجية النمو عند الأطفال/ إبراهيم علي عثمان.- عمان: دار أسامة، ٢٠٠٦.

(   ) ص .

ر.إ :(٧٧٥/٤/٢٠٠٦).

الواصفات : /سيكولوجية الأطفال//نمو الطفل//علم النفس// رعاية الطفولة//الأطفال/

* تم إعداد بيانات الفهرسة و التصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

المقدمة:

إن شخصية الطفل في هذه الأيام أصبحت محط أبحاث المختصين من التربويين والباحثين، وذلك لأهمية الطفولة في دورها الإنساني ودور العملية التربوية الصحيحة والجادة لإخراج نشء جديد يحمل في شخصيته كل الصفات والطبائع التي من شأنها الوصول بهذا الطفل إلى مستوى متحضر ومتطور كي يمارس دوره وحياته المستقبلية بشكل تربوي سليم.

والحقيقة أن المرحلة التي تسمى بمرحلة الطفولة لها أهمية كبيرة وذات مكانة في تكوين بعض معالم الشخصية المستقبلية للطفل، فهو يخضع لمجموعة من أنماط السلوك والتقاليد والعادات والممارسات والخبرات التي يعايشها وتعيش معه، ولذلك فلها كلها دور بارز في بناء هذه الشخصية وصياغتها بشكل المؤثرات التي تدور حوله في حياته وبيئته التي يعيش فيها، فنحن نعلم بأن الطفل هو أكثر الناس تأثراً بما حوله، وهو أكثر الناس مقلداً وهو أكثر الذين حوله اقتباساً.

لقد ناقشنا في هذا الكتاب مجموعة من الأمور والموضوعات التي جاءت كلها في خدمة مرحلة الأطفال والطريقة المثلى للتعامل مهم، فوقفنا عند مفهوم الطفولة والمراحل التي يمر بها الطفل، وكذلك دور المربين والمعلمين في هذه التربية ووضحنا طرق النمو النفسي واتجاهات هذا النمو وعرضنا لمراحل النمو لدى فرويد، وقدمنا للنظريات المتخصصة في موضوع النمو عند الأطفال، كنظرية أريك أريكسون ونظرية بياجيه، وبرونر. ودققنا في خصائص

المستويات العمرية منذ السنوات الأولى حتى نهاية المرحلة الثانوية من حيث الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

وأنهينا كتابنا بنظريات التعلم فوضحنا من خلال ذلك مجموعة من هذه النظريات.

نرجو من الله التوفيق،،،،

المؤلف

الفصل الأول

الطفولة.. المفهوم والمراحل

الفصل الأول

الطفولة.. المفهوم والمراحل

للطفولة في بعدها الإنساني معناها الحيوي في عملية تأسيس الشخصية الإنسانية وتقويتها وغرس البذور الطاهرة النقية فيها، وإعدادها للتحول إلى عنصر فاعل منتج يمارس دوره في بناء الحياة على أساس ثابت.

وقد اهتم الإسلام كدين في تكريم الطفولة المنسجمة مع مبادئه من خلال ترسيخ مجموعة القيم الأخلاقية والتربوية التي تتفتح على الإنسان طفلاً وشاباً وشيخاً للتخطيط لبناء جيل سليم من الناحية النفسية والدينية والصحية والتربوية والأخلاقية وللعمل على إعداد الإنسان لتحقيق معنى وجوده لكونه الخليفة على الأرض.

وقد حمل الإسلام لبلوغ الهدف، أمر التربية على عاتق الأب والأم لكونهما العنصر الأساسي في التربية وخاصة في المراحل الأولى للطفل، ولكنه لم يلغ دور المجتمع.

واعتمد الإسلام في أسلوبه التربوي على خطين: الخط الأول وهو وقائي، بحيث يمنع من وقوع الطفل تحت التأثيرات السلبية التي قد تنشأ من نقاط ضعفه، كما سعى إلى الخط الثاني وهو بناء الشخصية المتحركة والمتوازنة التي تأخذ حاجتها في الحياة، كما أكد الإسلام على أهمية إنتاج الولد الصالح لأنه سيشكل الذخيرة للأبوين، لأنه هو الذي يمثل استمرار الحياة لأهله حتى بعد مماتهم.

وتكتسب مرحلة الطفولة أهمية بالغة في تشكيل بعض معالم شخصية الصغير المستقبلية، فهو يخضع لأنماط من السلوك والعادات والخبرات التي تعيش في عمق شخصيته وتساهم في بنائها وصياغتها، لأنه سريع التقبل والتطبع

والتقليد بما لا يستطيع الإنسان الحصول عليها بعد تجاوز هذه المرحلة.

وربما يعود ذلك إلى ان الأرضية الإنسانية للطفل، خالية من أي مؤثر خارج دائرة الوراثة.

والحقيقة ان التركيبة الفطرية للإنسان تختزن من بدايتها الإحساس السليم بالأشياء والقدرة على اكتشاف الحقائق، وذلك لأنها فطرة نقية في شخصية الطفل لم تتلوث بالتوجيه المنحرف والتربية السيئة.

كما ان الطفولة تمثل المرحلة الجنينية التي تستوحي من خلالها ملامح الحاضر وصورة المستقبل، ولذا فان الاهتمام بالطفولة هو الاهتمام بالنمو الطبيعي لحركة المستقبل في الإنسان.

وعندما ندرس التعليمات الإسلامية التي تتصل بالطفولة، نجد تأكيداً على التدرج في التعامل مع الطفل حسب المراحل العمرية.

والإسلام لم يترك تربية الطفل خاضعة لمزاج الأبوين، بل جعلها ضمن خطة مدروسة، وهذا ما يثبته علم النفس الحديث، فتربية شخصية الطفل بمختلف أبعادها الجسدية والعقلية والروحية تتطلب مراعاة مستوى النمو لديه، ومتابعة الطفل كحالة دراسية فنراقب تطوره وحركاته، لعلنا نقتطف من هذا الإنسان الصامت، تعبيرات تمكننا من معرفة كيف يذكر ويتأثر ويكتشف الأشياء.

ولا شك ان الواحد والعشرين عاماً هي المرحلة التي يتحمل فيها الأهل، مسؤولية التربية حتى بداية مرحلة الرشد، وبعد ذلك لا يبقى الأبوان وحدهما مسؤولين عن الطفل بل يصبح المجتمع بكل مؤسساته مسؤولاً عنه.

والمهم أن أعطى الإسلام العناوين الكبيرة لبناء الشخصية، وترك للتجربة الإنسانية ان تلاحق هذه العناوين في حركتها على الأرض، وذلك ضمن الامكانات والقابليات.

ولما كانت حالة الام الانفعالية تنعكس سلباً أو إيجاباً على حالة الجنين، شجع الإسلام الام على تهيئة كل الأجواء المناسبة للنمو الطبيعي للجنين.

إن مفهوم التربية الحديث يستدعي ان يعتبر الأبوان اولادهما أمانة بين أيديهما، وهو أمر يتحقق من خلال الاستماع إليه واحترام عقله وتعليمه احترام الآخر وهو يأتي ضمن سياسة تربوية متكاملة.

وعندما نريد التعامل مع الطفل، علينا أن نتقمص شخصيته في أحاسيسه ومشاعره وحاجاته وأحلامه وآلامه، لنبادر إلى الاستجابة لها وضبطها.

وأما مبدأ الثواب والعقاب فهو يقوم على آليات نفسية تحفز السلوك الايجابي وتحبط السلوك السلبي، فهدف استخدام الثواب والعقاب هو تنمية شخصيته وإنسانيته وعقله، وهو مبدأ قرآني يتناسب مع الطبيعة الإنسانية.

دور الوراثة في بناء شخصية الطفل:

تمثل الوراثة الاستعدادات التي تحكم الذات لو تركت في مسارها الطبيعي، ولكن العوامل الخارجية من تربية وتجارب تدخل في تكوين الشخصية بحيث تضعف تأثير الوراثة وتكبتها، ولا تسمح لها بالسيطرة على كل وجدان الإنسان العقلي والشعوري، فلا تظهر تلك الاستعدادات إلا في حالات ضعف الوجدان بين وقت وآخر.

ومن هنا فإن للوراثة دوراً كبيراً في إعطاء القابليات الطبيعية التي تهيئ الطفل سلباً أو إيجاباً، ولكنها لا تشل حركته ولا تلغي دور التربية التي يفترض ان تفهم وتستوعب هذه القابليات.

وإذا فرضنا ان التربية كانت عميقة التأثير في النفس، فيصعب جدا آنذاك إزالتها، وتتغلب على البيئة، كما نجد ان البيئة تقف في أحيان كثيرة حاجزاً أمام تأثير التربية القوي.

دور البيئة الاجتماعية في تشكيل شخصية الطفل:

لعل أخطر دور تلعبه البيئة في تربية الطفل عبر رفاق السوء، ولكن هذا لا يعني كبح حرية الطفل في مخالطة الرفاق، بل يؤكد على ضرورة أن ترسخ

فيه القناعة ببعض القيم والمثل، قبل ان تترك له حرية خوض تجربته الخاصة، فيجب اخذ جانب الحذر، والبحث عن البدائل التي يكتشف من خلالها حقائق الحياة.

والبيئة الاجتماعية تشبه في مضمونها وتأثيراتها، تأثير البيئة الطبيعية، فالبيئة الاجتماعية التي تختزن المحبة والقيم الروحية والأخلاقية والإيمان تترك تأثيراً ايجابياً على شخصية الطفل، بينما البيئة المشحونة بالانحراف والبغضاء والقسوة وما إلى ذلك، تؤثر سلباً على الطفل، وعلى المربين الاستفادة من هذه الثغرة التي تتركها البيئة في الشخصية الإنسانية، لتهيئة الوسائل العلاجية الملائمة لأي مشكلة يعيشها الطفل.

ان علينا ان نعطي الطفل بعض الحرية مع دراسة المؤثرات الخارجية من وسائل إعلام وتطويقها بطريقة أو بأخرى.

وللمدرسة أهمية كبرى في تربية الطفل، لأنها تدرب الطفل على تحمل المسؤولية من خلال الواجبات والفروض، وتدريبه على العلاقات الاجتماعية من خلال علاقته مع الرفاق الجدد الذين لا تربطه بهم صلة قربى كما هي حال إخوته في المنزل، وهي أمور تساعد على بلورة شخصية الطفل وتجربته.

دور الأسرة في بناء شخصية الطفل:

ان علاقة المودة والاحترام المتبادل بين الوالدين هي أفضل العلاقات حتى لو عاش الزوجان الرتابة والملل، ولهذه العلاقة تأثير كبير على الأولاد وعلى نظرتهم إلى الوالدين والى الزواج والمؤسسة الزوجية.

وبما ان الخلاف الزوجي أمر طبيعي وشائع، فمن واجب الزوجين ان لا يتنازعا أمام الأولاد، لان ذلك سوف يترك تأثيراً سلبياً عليهم، لان البيت هو المدرسة التي تزرع في نفوس الأولاد، بذور المعرفة الأولى بالعالم، الأمر الذي يحول تجربة الآباء والأمهات إلى درس يتلقاه أبناؤهم باكراً في مفهوم الزوجية أو في أي مفهوم إنساني أو اجتماعي، وبالنسبة إلى هيبة الآباء وطاعة الأبناء،

فإن الإسلام:

- يريد لكل من الأبوين أن يحافظ على ما يحفظ للأبوة أو الأمومة معناهما في ذهنية الطفل على مستوى احترامهما الذي يترك أثراً ايجابياً على مسألة التربية.
- هناك فرق بين هيبة تنطلق من قوة الشخصية وبين هيبة تنطلق من عنف وقسوة وإشعار الطفل بالدونية.
- يفرق بين الطاعة المنفتحة وبين الطاعة العمياء، لان الطاعة المنفتحة تحمل الإنسان على الخضوع للقانون الذي يمثل الأب أداة تنفيذه في البيت.
- من مسؤولية الأب تنظيم وقته، بحيث يترك فرصة للتواصل مع أولاده.
- إذا كان من الطبيعي ان يقلق الآباء حيال أخطاء أبنائهم فان عليهم أن لا يتركوا لقلقهم مجال التأثير السلبي على أولادهم.
- الابتسام في وجه الطفل، يشعره بالمحبة والحنان والعاطفة.
- مسألة الصدق تدخل كعامل أساس في التربية.
- لا يجوز للأهل أن يتعاملوا مع الطفل على أساس إثارة عامل الخوف فيه.
- يبقى جو الأسرة، الجو المفضل لتربية الطفل.
- المسؤولية التربوية تقتضي ان يهذب الأهل خوف الأطفال بحيث يصبح خوفا حكيما، فمسألة الخوف هي مسألة طبيعية وفطرية لدى الطفل.
- لا يجوز إيذاء الطفل لان الإيذاء ظلم إلا في الحالات التي تستدعيها الضرورة التربوية.
- إذا أعطينا الطفل جرعة أكثر من اللازم من الحب فإننا قد نسيء إليه معنوياً.
- على الأبوين اللذين يريدان ان يحسنا إلى ابنهما ان لا يورثا لأولادهما منازعات وعداوات لا يد لهم فيها.
- الطريقة الفضلى لمواجهة الأسئلة المحرجة مع الطفل هي الجواب بصراحة وبأسلوب ينسجم مع مستواه الذهني.

- للأخلاق التي يمثلها الأب بسلوكه في حياته العائلية تأثيرها الكبير في معنى القدوة على كل أفراد عائلته.
- لابد من استعمال الأساليب الحكيمة من اجل إبعاد الطفل عن تقليد السلوكيات السيئة بالإشارة إلى الجيد منها والرديء.
- لتغيير العادات السيئة التي اكتسبها الطفل علينا ان نعرف الأساس الذي قام عليه تكوينها.
- لإزالة أي سلوك سيئ لدى الطفل، لابد من دراسة كل جوانب شخصيته وكل المؤثرات السلبية أو الايجابية التي يلتقطها من الخارج.

النظام المدرسي من وجهة نظر الإسلام:

إن عملية التخطيط التربوي تحتاج لتطور ثقافي عام، والإسلام قدم لنا الخط العام الذي يفترض أن نستهدي به للوصول إلى أسلوب تربوي يتفق مع ذهنية الطفل ومع تطور الوسائل والمناهج الموجودة لننتقل من التلقين الساذج إلى الانفتاح بعقل الطفل على الإبداع، وان الحث على اكتساب العلم لا يعني حشو ذهن الطفل بالمعلومات ليرددها آلياً دون ان تتحول إلى مظاهر سلوكية أو تدفع إلى ابتكارات إبداعية.

إن المدرسة ليست مجرد ساحة لحشد المعلومات في ذهن الطالب أو الطالبة، بل هي ساحة لتنشئة الإنسان وتأهيله ليصبح إنساناً صالحاً في عمله وفي أخلاقه وفي علاقته مع الناس ومع الحياة، لذلك فان التربية الدينية كالتربية البدنية تتصل بالجانب الروحي والأخلاقي والاجتماعي.

الفصل الثاني

المربون والمعلمون

الفصل الثاني

المربون والمعلمون

يرى بعض المربين ان التربية هي فن لا يمكن اكتسابه بالممارسة والتدريب، ولا يمكن دراسته بطريقة موضوعية علمية، ومن الخطأ تطبيق أغراض العلم وطرقه على الكائنات الإنسانية كأفراد، رغم أنه كثيراً ما يمكن استخدام مبدأ إحصائي لتفسير سلوكهم في جماعات كبيرة، والتشخيص العلمي لبنيتهم الفيزيقية دائماً ما يكون له قيمته، ولكن العلاقة العلمية بين الناس مقضي عليها بأن تكون غير سليمة وربما مشوهة.

ومن الضروري بالنسبة لأي مربي أن يكون منظماً في تخطيط عمله، ودقيقاً في معالجته للحقائق، ولكن هذا لا يجعل تربيته علمية، لأن التربية تستلزم عواطف وتتطلب انفعالات، لا يمكن تقديرها واستخدامها على نحو منظم، وتستلزم أيضاً قيماً إنسانية، وهي خارج قبضة العلم وسيطرته تماماً، فالطفل الذي ينشأ بطريقة علمية بحتة يكون في الحقيقة وحشاً جديراً بالشفقة ويستحق الرثاء، والتربية العلمية سوف تكون قاصرة طالما ان المربين والأطفال من بني البشر، والتربية لا تشبه إحداث رد فعل كيميائي، إذ ينبغي على المربي ان يضع قلبه في التربية وان يدرك انه لا يمكن أن تتم كلها بمعادلات أو صيغ محددة وإلا فإنه سيتلف عمله وأطفاله ونفسه.

ويبقى السؤال هل من الممكن تعلم فن التربية علمياً أو بشكل أدق؟ هل يمكن أن تكون دراسة علم نفس الطفل مفيدة في إعداد المربين؟ وهل

يمكن أن نقول أننا نستطيع أن نفكر في أن يكون المربي أو المعلم ممارساً أو معلم منظر؟ ولهذه الثنائية أسبابها فمتطلبات المربي والمعلم كممارس هي متطلبات حقيقية وفي غاية الأهمية، ويقال في مثل ذلك عن متطلبات المعلم كمنظر، فهما أمران مختلفان ويظهر ذلك بوضوح في مسألة الحرص مقابل الثقة.

وهناك ممارسات لا ينبغي للمربي أو المعلم الممارس أن تحوطه الشكوك فيها وذلك حين يتطلب الموقف منه أن يتخذ قراراً أو أن يسلك طريقاً وتسرب الشك إلى نفسه وقد يقلل تعرضه المتردد من كفاءته وفاعليته بدرجة خطيرة، وهذا الشك والتردد الذي يضير المعلم خلال الممارسة الفعلية يثري عمله كمنظر ومفكر، لأن الحرص والاعتراف بعدم اليقين والرغبة في تعليق الحكم لها أهمية بالغة عندما يُشكِل المعلم ويكوّن آراءه عن طبيعة العملية التربوية، ومن هنا فإن المعلم كمنظر ينبغي أن يتلقى تدريباً في هذه الممارسة الضرورية، وهي الشك المنهجي ودراسة حيثيات الرأي.

وسنتطرق هنا إلى كمربٍ جانبين من التربية الجانب النظري والجانب العملي لأننا ندرك ان المربي في حاجة إلى أن يعمل كمربٍ ممارس، ومن هنا سنقدم أساليب معينة يمكن من خلالها الإفادة في مجال العمل، وتوصيات محددة للتطبيق، كما أننا سنتطرق إلى كثير من التأملات النظرية التي تخدم وظيفة المربي الثانية باعتباره صاحب رأي.

إن عملية التربية هي عملية مألوفة لنا تماماً وهي كذلك نشاط قام به أناس عاديّون في أزمنة كثيرة وأمكنة منوعة ونحن لا نستطيع أن نمنع الهواة من إعلان أفكارهم التربوية ودون ان نتجاهل ولو للحظة هذا الجانب المألوف للتربية، ولكن ينبغي ان ندرك ان هناك ميادين قليلة يسهل فيها الانحراف والخروج عن جادة الطريق وهي ميادين مليئة بالمفاهيم الخاطئة.

وينبغي ان يكون لرجل التربية المهني إيمان ملحوظ بالعملية التربوية مثلما ينبغي ان يكون لديه الأمل والإيمان بأنها ستحقق أشياء عظيمة، وكثيراً ما تكون التربية نشاطاً حاراً مشوباً بالانفعال وعملية يكتنفها الحماس وتتطلب الالتزام بطريق للعمل وتكريس للجهد في هذا الاتجاه، ومن الممكن أن يؤدي الاتجاه البارد التحليلي الذي يعلق الحكم ويصطنع الشك المنهجي على أن يمنع المربي من إثارة الطفل وقد يؤدي ذلك إلى ان تكون علاقته بالطفل علاقة ضعيفة.

وقد يكون الإيمان والالتزام الانفعالي أمرين ضروريين في ممارسة عملية التربية ولكنهما يعوقان بوضوح الدراسة الدقيقة للتربية فلكي نفهم عملية التربية ينبغي أن نحاول أن نضع مشاعرنا ورغباتنا خارجاً بعض الوقت، ومتى فعلنا هذا ينبغي أن نواجه الحقائق بشكل مفتوح، ولكن على الرغم من وجوب مواجهتنا للحقائق فلا ينبغي أن نصبح عبيداً لها.

ونحن نحاول فهم عملية التعليم ينبغي أن نتبنى المنهج العلمي فالعلم يستطيع أن يساعد على فهم عملية التعليم وتكوين آراء جديرة بالاهتمام وذلك بتوجيه الانتباه إلى بعض المزالق في تقويم ملاحظاتنا في التعليم، وتزويدنا بأساليب تمكننا من تجنبها ومن هذه المزالق والأساليب:

١- التعميم على أساس حالة واحدة أو عدد قليل من الحالات:

يحاول العالم دراسة عدد كافي من الحالات لاستبعاد الحالات التي تحدث بالصدفة.

٢- التعميم من الحالات غير المألوفة أو البارزة:

أي أننا نميل دائماً إلى تذكر الواقعة الدراسية واستخدامها ويحاول العالم أن يتجنب هذا الخطأ من خلال اختيار الحالات التي يدرسها عشوائياً،

وكذلك جمع السجلات المنظمة الموضوعية للسلوك.

٣- الإخفاق باستخدام مجموعة ضابطة أو للمقارنة:

إذا لم يستخدم الباحث مثل هذه الجماعة يمكن من الصعب الدفاع عن نتيجته وتبريرها.

٤- القصور في الملاحظة والقياس ووصف البيانات:

من النادر أن يستخدم الملاحظ العابر طرقاً دقيقة في إجراء ملاحظاته وقياساته، ويحاول العالم أن يستخدم وسائل قياس متسقة ومحكات منظمة وأن يصوغ نتائجه على نحو دقيق.

٥- التقبل غير الناقد للغرض:

عندما يفسر الملاحظ العابر العلاقات فقد يتقبل أول فرض يطرأ على فكره أو يبدو له، على نحو غير ناقد وبدون تمحيص، أما العالم فإنه يحاول أن يحصي جميع الفروض الوجيهة ثم يختبر كلاً منها بطريقة منظمة، وهكذا يتضح إن لكل دور يقوم به المربي متطلباته فهو كمربٍ ممارس لا بد أن يكون متحمساً لعمله وهو كمربٍ منظر لا بد أن يكون محللاً متسائلاً حذراً.

الحيل السيكولوجية وتمحيص الآراء والنظريات:

نستهدف في هذا الكتاب تشجيع المربي على أن يحقق ميوله الطبيعي وأن يفكر فيما يقوم به عند التربية ولماذا يقوم به، كما يستهدف مساعدته على أن يكون مربياً منظراً لكي يصبح ممارساً فعالاً، ولكي ينظر يحتاج إلى أن يتمسك بالاتجاه العلمي وأن يتوقف عن الحكم حتى ينظر في الآراء المختلفة ويتفحص الشواهد المتوافرة، ولا بد أن يكون منفتح العقل والأفق أمام المداخل المختلفة للتربية، ذلك لأنه إذا التزم بوجهة نظر معينة وآمن بها أصبح عاجزاً عن أن

يقوم بدور المقدر الموضوعي لأنه سيتجاهل الأفكار التي لا تلائم وجهة نظره، ويسمى هذا التنافر المعرفي Cognitive dissinance، ولقد بين ""فستنجر" Festinger أن وزن البدائل يكون أكثر موضوعية قبل اتخاذ القرار وليس بعده، لأن الفرد إذا صمم وحدد موقفه بالنسبة لموضوع معين فإنه يقاوم الأفكار المتنافرة حتى وإن كان الدليل قوياً ومنسقاً.

وهناك عاملان آخران يؤثران في موضوع التنظير الذي يقوم به المربي هما:

١- أثر تحيز المجرب Experimenter bias effect:

وهو أن ينقل المجرب توقعاته عن غير قصد وبطريقة غير واضحة إلى من يقوم بتربيتهم.

٢- أثر هاوثور Howthorne effect:

وهو ميل المفحوصين في بعض التجارب إلى الاستجابة لأي تغير تقريباً ربما بسبب تقديرهم لإنسان يلتفت إليهم ويتابعهم.

الأغراض الأساسية للتربية:

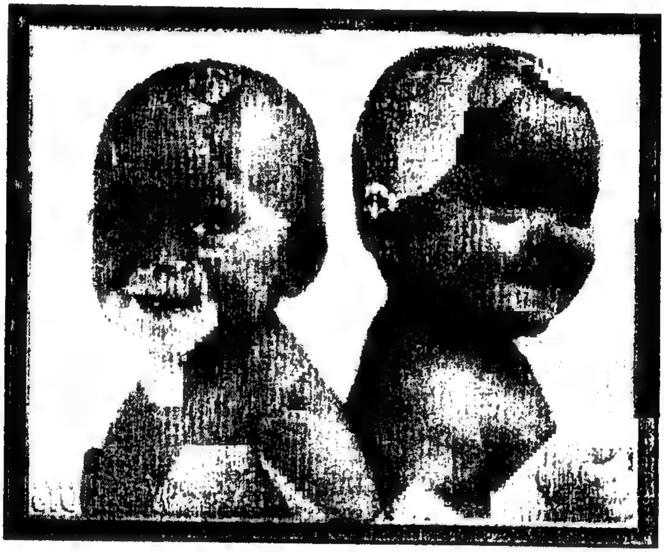
تبدو محاولة تحديد أغراض التربية ووصفها إغراقاً في التجريد والمثالية، ولكن إذا انصرف المربي إلى صياغة ما سوف يعمله وماذا سيضطلع به، فإن ذلك من غير شك مجهود مثمر ولا غناء عنه.

فلو تصورنا الرجل المتعلم أو المثقف لساعدنا ذلك على تحديد الأهداف وقد يساعدنا على تحليل مشاعرنا فيما يتصل بالتربية، ويساعد أيضاً الطفل على أن يطرح على نفسه سؤالاً أساسياً هو لأي غاية التحق بالكلية ثم يمكنه من وضع قائمة لمجموعة من الاحتمالات.

وعلى الرغم من أن الإطار المرجعي لهذه الأغراض هو التربية السليمة إلا أنها قد تستخدم أساساً للتفكير لطرق تحسين التربية في جميع المستويات.

الفصل الثالث

النمو النفسي



الفصل الثالث

النمو النفسي

إن أول موضوع من موضوعات علم النفس يحتاج المربي إلى الإلمام به هو النمو، والحقيقة الأولى التي يلاحظها هي أن أطفال الصف الأول الابتدائي يختلفون اختلافاً كبيراً عن المراهقين بالمرحلة الثانوية لذلك فإن الأفكار والمبادئ التي سنعرضها هنا لن تحقق فائدتها الكبيرة ما لم تطوع تطبيقاتها وفقاً للمستوى الصفي الذي تدرس فيه.

وقد تكون القاعدة النفسية ملائمة لجميع المراحل الدراسية ولكن تختلف طريقة استخدامها أو تطبيقها من مرحلة إلى أخرى مع الأخذ بنظر الاعتبار المسائل النظرية التي لابد من الالتفاف إليها عند تحليل اتجاهات النمو، والتي تظهر على صورة خصائص المستويات العمرية مع تقديم مقترحات تتعلق بكيفية استخدام هذه المعلومات في التدريس الفعلي.

طريقة دراسة سيكولوجية النمو:

هناك طريقتان لدراسة سيكولوجية النمو:

- **الطريقة الأولى:**

هي اختيار نوع معين من السلوك كأن يكون السلوك الاجتماعي مثلاً وتحليل التغيرات التي تطرأ على هذا السلوك مع نمو الطفل.

- **الطريقة الثانية:**

هي استخدام سلسلة من المراحل العمرية كنقطة مرجعية فيدرس الأطفال

في سني قبل المدرسة بأن يتناول جميع جوانب سلوكهم، ثم يدرس أطفال المدرسة الابتدائية وهكذا.

وسنستخدم هنا الطريقة الثانية، وذلك لأن المدارس تنظم على شكل صفوف يلي الواحد منها الآخر، كما أن المعلم يتفاعل مع جميع خصائص التلاميذ في مستوى عمري معين في وقت واحد، ومع ذلك فإن الدراسة الشاملة للنمو تتطلب عرض لطريقة السلوك لأن طريقة المراحل لها نواحي قصورها.

إن خصائص المستوى العمري هي المعايير Noms ومعنى هذا أنها تحدد ما هو سوي بالنسبة للطفل العادي أو الطفل المتوسط في عمر معين، وعندما يحاول عالم النفس أن يتوصل لتحديد هذه المعايير فإنه لا يستطيع أن يدرس جميع الأطفال ويقيس خصائصهم ولكنه يعمل على اختيار عينة لدراستها وهو يحاول أن تجيء هذه العينة ممثلة لجميع الأطفال في البلد، ولكن عادة يحول الواقع والظروف دون تحقيق هذا الشرط، وإن اقترب بعض الباحثين في تحقيق هذا الشرط أكثر من البعض الآخر.

ولذلك ينبغي إدراك هذه الحقيقة عند النظر في هذه المعايير فخصائص النمو الجسمي في مستوى عمري معين قد تستند إلى عينة تتألف من عدة آلاف من الأطفال في جميع أنحاء البلد ومن جميع المستويات الاقتصادية ومن جميع الأديان وغير ذلك.

بينما قد تستند خصائص أخرى إلى عينة صغيرة تتألف من ثلاثين طفلاً مثلاً من مدرسة نموذجية ملحقة بإحدى كليات التربية أو قد تكون عينة منتقاة تمثل قطاعاً من المجتمع له مستوى اقتصادي مرتفع وغير ذلك، ومن هنا فإن المعلم قد يحتاج إلى معلومات من العينة التي يبني عليها تعميم معين حتى يتوخى الدقة في استعمال هذا التعميم.

وبالرغم من أن هناك خصائص عامة يشترك فيها كل أفراد الجنس وقوانين عامة تنطبق على الجميع إلا أننا لا نجد اثنين من البشر متطابقين تمام

التطابق كما أن المعلم كثيراً ما يضطر إلى أن يركز انتباهه إلى تلميذ معين يحاول أن يفهمه على نحو كبير وشامل.

ويتطلب فهم هذا الفرد عدم الاقتصار على مجرد فهم المبادئ العامة للنمو والتطور والقوانين العامة التي تحكم سلوك الإنسان فدراسة الحالة دراسة طيبة إنما ترسم الفرد على ما هو عليه من تعقد طبيعي، كما ان المعرفة المنفردة تتضمن فهم التنظيم الفريد لشخصية معينة والعلاقات المركبة المعقدة التي تقوم بين جوانبه الوراثية وخبراته في الحياة والتفاعلات التي تتم بين فطرته واستعداداته وبين البيئة الخاصة التي نشأ فيها.

وتؤدي بنا هذه النقطة إلى مفهوم هام جداً في علم النفس هو مفهوم الفروق الفردية ومن خلال العبارات القليلة التي يستطيع عالم النفس أن يقررها دون أن يتحداه أحد هو أن الأفراد مختلفون وأنهم مهما اختلفت الخاصية التي ندرسها فإن بعض الأطفال يمتلكون منها قدراً أكبر من معيار الجماعة في هذا المستوى العمري، وإن بعض الأطفال يمتلكون منها قدراً أقل، هذا بالإضافة إلى أن درجة الاختلاف والتغاير كثيراً ما تزداد مع التقدم في العمر.

ومن المشكلات التي يواجهها كل مربٍ باستمرار ويعمل على حلها هو كيف يراعي ما بين الأطفال من فروق في النضج وفي القدرة على التعلم وفي الشخصية، فحين نقيس خاصية معينة "طول القامة مثلاً في جماعة عمرية معينة ونسجل هذه القياسات في توزيع تكراري فإن معظم الأطفال سوف يتجمعون حول المتوسط وكلما ابتعدنا عن المتوسط قل عدد الأفراد فوق أو دون المتوسط.

وعندما نقارن الأطفال في المستويات العمرية المختلفة بعضهم ببعض في بعض السمات فإن بعض الأطفال الأصغر سناً يتفوقون على من يكبرونهم، ولما كانت خصائص المستوى العمري تبين المتوسطات فحسب فإنها لا تتيح رؤية الفروق التفصيلية.

ورغم ان بعض الجماعات التي تستخرج منها المعايير قد تكون ممثلة للمجتمع الأصلي وان عامل التداخل بين الجماعات العمرية معقد فإن معرفة خصائص المستوى العمري يمكن ان تكون مفيدة للأب والمعلم خاصة مع التسليم بأنه يمارس قدرته على الحكم والتفسير، ولعل عرض القواعد العامة للنمو فيما يلي يكون ضماناً لعدم وقوع المربي فريسة لتفسير خصائص المستوى العمري بطريقة حرفية وجامدة إذ ينبغي أن يزوده الوعي بمثل هذه المبادئ ويساعده على إيجاد قدر من الاستمرارية في تفكيره عن النمو.

الاتجاهات الأساسية للنمو:

١- يتضمن النمو تغيراً كمياً وكيفياً:

يتضمن النمو وجهين من وجوه التغير فيقال عن الطفل يكبر والطفل ينمو فهو يكبر في الحجم كماً وينمو بنيوياً ووظيفياً "كيفاً"، والأطفال الصغار ليسوا فقط أصغر حجماً من الأطفال الأكبر منهم بل هم أيضاً أبسط بناءً سواء كان ذلك من الناحية الجسمية أو الناحية النفسية.

وكمثال على ذلك فإن الطفل الصغير يتعلم أولاً التحكم الحركي في عضلاته الأكبر حجماً ثم يسيطر تدريجياً على التوافقات الحركية الدقيقة التي قد تتطلبها نشاطات مثل القراءة والكتابة، وكذلك الحال فيما يتعلق بالتفكير فيكون عند أطفال ما قبل المدرسة بسيط نسبياً وغير معقد ولن يستطيع الطفل أن يحوّل صوراً من التفكير أكثر تعقيداً إلا فيما بعد عندما ينمو جهازه العصبي، كما أن الانفعالات تكون أكثر بساطة كلما كان الطفل أصغر بالسن.

وينبغي أن يدرك الآباء والمعلمون هذه الخاصية للنمو، وان القدرة العقلية وسمات الشخصية لدى الأطفال تختلف فيها لدى الكبار، وهم يلحقون ضرراً بالطفل إذا ما توقعوا أن تكون مهاراتهم الحركية أو عملياتهم الفعلية أو خصائصهم الانفعالية كمهارات الكبار وخصائصهم.

٢- يسير النمو من العام إلى الخاص:

يسير النمو من العام إلى الخاص ومن الوحدات غير المميزة إلى الوحدات المميزة، أي أن نمو الطفل يتجه من النشاط الغليظ الكتلي إلى النشاط الدقيق المتخصص "أو من العضلات الغليظة إلى العضلات الدقيقة" فالتنقل أو الحركة تكون في أول الأمر مصحوبة بحركات جسمية زائدة عن الحاجة ولا تلبث أن تتناقص بعد ذلك بالتدريج، حتى ينتهي الأمر إلى أن يقتصر النشاط على العضلات والأطراف المناسبة فقط فمشي الطفل في مستهل سنته الثانية يعتبر حركة غير منتظمة ويكثر وقوعه واصطدامه ثم يأخذ التناسق الحركي في النمو حتى يتمكن من صعود السلم وهو في الشهر الثامن عشر وهذا المبدأ الأساسي يصدق على النمو اللغوي والنمو الانفعالي والنمو الاجتماعي.

٣- الاتجاه الرأس ذيلي:

تعكس تطورات النمو الحسية الحركية التي تحدث في خلال السنة الأولى اتجاهات عامة منها الاتجاه الرأس ذيلي "من الرأس على القدم"، ويتضح من أن حركات الرأس وتثبيت العينين والتآزر بين اليد والعين يظهر مبكراً بصفة نسبية في حين إن المشي والوقوف يتأخر بعض الشيء.

وكذلك تتمكن الأطراف والعضلات التابعة للجزء الأعلى من الجسم من أداء وظائفها قبل أن تتمكن الأطراف السفلى من ذلك.

ونجد في المشي أن التآزر اللائق السليم بين الذراعين يسبق التآزر بين الساقين.

٤- الاتجاه من الداخل إلى الخارج:

يتخذ النمو في الاستجابات الحركية خلال السنة الأولى اتجاهاً "من الداخل على الخارج" أو "من القريب إلى البعيد" أو "من المركز إلى منطقة الأطراف أو خارج في الجسم" فنجد ان الجزء الأعلى من الذراع والجزء الأعلى

من الساق في الطفل يتم السيطرة عليهما قبل السيطرة على الأجزاء السفلى من الذراعين أو الرقبة أو الأيدي أو الأقدام.

٥- النمو عملية مستمرة ومنتظمة:

يستطيع الطفل ان يصل إلى مستوى من النضج يمكنه من مواجهة أعباء الحياة عن طريق سلسلة من خطوات التقدم المنظمة فهو ينمو داخلياً كلياً، فمصدر نمو الكائن الحي هو ذاته وهو ينمو نمواً منظماً ومستمراً، ذلك أنه يحافظ دائماً على سماته الرئيسية سواء أكانت هذه السمات جسمية أم عقلية أم نفسية، ولا يعني ذلك أن يترك الطفل وشأنه لأن الإهمال المفرط أو سوء التوجيه يمكن أن يعوقان نمو الفرد.

والنمو هو عملية مستمرة ومنظمة فالبادرة الأولى في سمة من السمات كالخطوة الأولى التي يخطوها الطفل دون مساعدة، أو الكلمة الأولى التي ينطق بها تكون قد سبقتها سلسلة طويلة من المحاولات بما فيها من نضج وتعلم، فلا يمكن القيام بالخطوة الأولى في المشي إلا إذا سبقتها سلسلة طويلة من محاولات التحكم في الجسم، وان أي أحداث بارزة في النمو تمثل كل منها شاهداً أو علامة تميز التقدم في عملية طويلة.

وتبدو هذه العلاقات لدارسي النمو النفسي في تتابع منتظم فليس من الصعب أن نرسم شكلاً توضيحياً للخطوات التي يحدث بها النمو أو ان نصف الأنماط التي يتبعها، لأن الطفل لا يستطيع أن يمشي مثلاً دون أن يمر بمرحلة الوقوف ولا يستطيع أن يتكلم دون أن يمر بمرحلة الثغاء أو المناغاة بمقاطع من اللغة.

وهذه الأنماط أو المراحل تكون متتابعة الواحدة اثر الأخرى بالنسبة لمعظم الأطفال بترتيب ثابت، بحيث يمكن تقييم مستويات ما يتوقع من كل طفل في سن معينة، وتتأثر كل مرحلة من مراحل النمو بما قبلها من مراحل وتؤثر فيما بعدها من مراحل وأي حدث غير طبيعي يحدث في مرحلة نمائية يؤثر بالتالي في المراحل الأخرى.

٦- معدلات النمو ليست متساوية:

لا تتحرك حلقات النمو عبر الزمان بسرعة ثابتة فهناك فترات من النمو السريع وفترات من النمو البطيء، فخلال فترة الرضاعة والفترة المبكرة من سني ما قبل المدرسة يسير النمو بسرعة، ويبدأ معدل النمو بالتباطؤ في الفترة المتأخرة من سني ما قبل المدرسة، إلا أن ذلك لا يعني أنه لا يحدث بعد ذلك تغيرات ذات مغزى، إذ ان أوجه معينة من النمو تسرع قبل البلوغ قبل ان تهدأ وتسكن في مرحلة الرشد.

٧- تنمو المظاهر المختلفة من النمو بمعدلات مختلفة:

إن جميع مظاهر النمو لا تنمو بنفس المعدل وهذا ما يقلق كثير من الآباء عندما يبلغ أطفالهم الإثني عشر شهراً فينطقون بثلاث أو خمس كلمات ولكنهم في الأشهر الثلاثة أو الأربعة التالية قلما يكتسبون كلمات جديدة، بل وغالباً ما ينسون بعض الكلمات التي تعلموها.

والحقيقة ان النمو اللغوي يتباطأ في ذلك الوقت لأن الطاقة الجسمية للطفل وحماسه للتعلم ينصرف كلياً إلى المتعة التي يجدها في تعلم الوقوف أي ان معظم طاقة الوقوف تنصرف إلى تعلم المهارات الجسمية النامية بهذا الوقت غير محتفظة سوى بقدر قليل من الطاقة للنمو اللغوي.

ومثل ذلك يمكن ان يقال بالنسبة للعمل المدرسي حيث يعتريه بعض الهبوط والفتور عندما تنصرف طاقة النمو لدى الأطفال إلى الزيادة السريعة للطول والوزن المميزة لمرحلة البلوغ، وينبغي مراعاة هذا المبدأ في التدريس حيث تخفض ساعات العمل والواجبات المدرسية وأوجه النشاط أثناء مرحلة المراهقة من اجل توفير الطاقة اللازمة من اجل نمو الجسم السريع.

٨- كل طفل ينمو بطريقة خاصة به:

يكون بعض الأطفال طويلي القامة وبعضهم قصير القامة وبعضهم قوي البنية وآخرون ضعاف البنية ويكون بعضهم حاد الذكاء وبعضهم منخفض الذكاء

الخ، وتكاد تنتشر كل سمة من هذه السمات في توزيع يعرف بالتوزيع الاعتدالي، حيث يقع معظم الأفراد قريباً من المتوسط والانحراف ارتفاعاً أو انخفاضاً، أي الابتعاد الشديد عن المتوسط في الوزن، مثلاً السمنة المفرطة أو النحافة المفرطة لها أثرها الضار أحياناً على الفرد وقد يكون التطرف في السمنة في اتجاه معين مرغوباً فيه كارتفاع الذكاء الشديد.

٩- تتداخل جميع مظاهر النمو تداخلاً وثيقاً:

إن عملية النمو هي عملية معقدة تتداخل جميع مظاهرها تداخلاً وثيقاً فمن الصعب فهم الطفل من الناحية الجسمية دون أن يفهم في الوقت نفسه من حيث كونه إنساناً ينفعل ويفكر، ولا يمكن أن يفهم نموه العقلي فهماً مناسباً دون معرفة حقيقية لنموه الجسمي وحاجاته البدنية.

وهناك علاقة وثيقة بين تكيفه الكلي للمدرسة وانفعالاته وصحته الجسمية وكفاءته الفعلية وقد تؤثر أموراً بسيطة في سلوكه كالتعب أو الجوع، وكذلك قد تتمخض الاضطرابات الانفعالية عن اضطرابات في النوم أو الأكل أو قد تصبح عاهة بدنية نقطة بدء لاتجاهات وتكيفات اجتماعية معينة.

وينبغي ان نعرف تماماً ان الطفل يستجيب إلى المواقف ككل إذا أردنا أن نتناول أي مظهر من مظاهر سلوكه أو نموه للتعديل أو التقويم، وترتبط كفاءته الفعلية بصحته الجسمية التي تتأثر بانفعالاته، كما ان انفعالاته تتأثر بنجاحه أو إخفاقه في الدراسة.

ويتأثر نمو الطفل الجسمي والعقلي والاجتماعي تأثراً كبيراً بتاريخه الأسري وتاريخه الشخصي وإشباعاته والضغوط التي يتعرض لها، لذلك يجب أن تراعي المدرسة الجوانب المختلفة لنمو التلميذ، وعليها أن تضع في اعتبارها خبراته ونشاطاته خارج المدرسة وبذلك فقط يمكن أن تهيا له من الظروف ما يمكّن من تنمية شخصيته.

إن معرفة الاتجاهات الأساسية للنمو تلقي كثيراً من الضوء على سلوك

الأطفال وعلة نموهم النفسي وتعرفنا ماذا نتوقع ومتى نتوقع سلوكاً معيناً، وبهذا لا نتوقع منهم أكثر مما يطيقون كما أننا نستطيع أن نمد لهم يد العون في الوقت المناسب، وذلك من خلال التشجيع والتدريب للوصول بهم إلى المستوى النمطي لأقرانهم إذا كانوا متأخرين في ناحية ما هم قادرون على التقدم فيها.

الاستعداد والآراء المعاصرة:

من أهم النتائج التي تترتب على مبادئ النمو واتجاهاته بالنسبة للمربي هو ما يتعلق بالاستعداد، أي تلك اللحظات في تتابع النمو وسياقه فالطفل يكون مهيأً لتعلم مهارات معينة إلى أقصى حد.

ويختلف أصحاب النظريات على الطريقة التي ينبغي أن تعد بموجبها البرامج التربوية وترتبها بحيث تتيح للطفل أفضل الفرص للاستعداد، وهذا الاختلاف في الرأي فيما بينهم أدّى إلى مجادلات أساسية في هذا العقد من الزمان ومن المعروف ان أصحاب النظرية الإنسانية في علم النفس يرون انه ينبغي أن يتاح للأطفال حرية كبيرة لكي يتعلموا وفق معدلهم وبطريقتهم.

أما سكنر وأتباعه وهم من دعاة البيئة فإنهم يرون رأياً مختلفاً هو ان النمو المبكر للأطفال له من الأهمية شأن عظيم بحيث لا يجب أن يترك للصدفة، وبعض أصحاب هذه النظرية يحاولون أن يعجلوا من نمو الإحساس عند الأطفال.

وقد طور آخرون طرقاً لتعليم الأطفال الذين يبلغون الثانية من أعمارهم القراءة والأطفال الذين يبلغون الثالثة من أعمارهم الجبر بل ان بعض المشرعين في الولايات المتحدة والقائمين على إدارة المدارس يصرون على إن تعليم جميع الأطفال يجب أن يبدأ عند سن الرابعة، والأساس العقلي الذي تستند إليه هذه الممارسات هو ان انتظار الطفل لكي يصبح مستعداً بنفسه هو هدر للطاقة الإنسانية ويعتبر ممارسة غير كفؤة.

أما دعاة النمو الموجه فإنهم يجادلون هذا الرأي قائلين إنه ينبغي بدلاً من الانتظار أن تلاحظ مراحل النمو أو الاتجاهات الأساسية وأن يعمل على قيادة جميع الأطفال على نحو منظم خلال هذه المراحل، وهم بذلك يشعرون إن هذا هو عمل علمي بدرجة اكبر، وهو عمل أكثر كفاءة يمكن الأطفال من خلاله من أن يتقدموا بسرعة أكبر.

وسنعرض فيما يلي مختصراً للبحوث التي أدت إلى هذين الرأيين المتقابلين:

أولاً- أصل مفهوم الاستعداد "الطبيعي":

في الثلاثينات من القرن الماضي بينت عدة دراسات بأن الأطفال الأكبر سناً والأكثر نضجاً كانوا أقدر على التعليم ممن يصغرونهم في السن بسرعة أكبر وبسهولة.

وكانت نتيجة التجارب التي أجريت على عدد من الأطفال يبلغون الثانية والثالثة من أعمارهم درّبوا على مهارات معينة إنهم يفوقون أفراد مجموعة لم تتلقى التدريب، وكانت خلاصة نتائج هذه التجربة "ان النضج الفسيولوجي العام مع الخبرة قد أسهم في اكتساب المهارات ونموها على نحو أسرع في المجموعة التي دربت عن تلك التي لم تتلقى تدريباً، وبذلك تطلبت تدريباً أقل".

ومثل هذه التجارب أدت إلى الاعتقاد بأن الراشدين ينبغي أن يتيحوا للطفل أن يصبح مستعداً للمدرسة وذلك بأن يمكنوه من أن ينضج وأن يستوعب الخبرات من بيئته وفق معدله هو وبطريقته الخاصة.

ويرى دعاة هذه النظرية أن تأجيل التعليم النظامي حتى وصول الطفل إلى مستوى معين من النمو هو عمل جدير بان يتبع لأنه يحقق نتائج أفضل، لأن الطفل الأكثر نضجاً يغلب أن يبدأ عمله بالمدرسة بثقة، كما يقل احتمال تعرض جهوده التعلمية للإخفاق وهو قادر على أن يتعلم قدراً أكبر في زمن أقل.

وقد افترض أنه في سياق عملية النمو السوية سوف ينمي جميع الأطفال المهارات العامة التي يتطلبها الاستعداد، وينبغي أن نقرر الآن أن هذا مسلّم خاطئ.

ثانياً– أصل مفهوم المراحل الحرجة أو الهامة:

خلال سنوات ممارسة فكرة الاستعداد الطبيعي بدأت تظهر وتتبلور فكرة مضادة تقريباً وذلك نتيجة لعدة أنواع من الدراسات المختلفة، وقد قام مجموعة من العلماء بتجارب أدت إلى إحياء الاهتمام بالفكرة التي قدمها سيجموند فرويد عن وجود مراحل هامة وحيوية في نمو الأطفال.

وقد طرحت هذه التجارب سؤالاً أساسياً يتصل بفكرة المراحل الهامة هذه وهي: "هل أن الحرمان البيئي يؤدي إلى تأخر دائم ومستمر؟ وهل ان النشأة في بيئة خصبة تؤدي إلى زيادة وتفوق دائم في النمو؟".

وقد بين رينيه سبيتز ان العلاقة المرضية بين الطفل والأم خلال السنة الأولى من الحياة تلعب دوراً هاماً في نمو الطفل، وان التنبيه الحسي وإشباع الجوع والعطش وفرص التعلم التي تنطوي عليها أنواع التعلم السوي بين الرضيع وأمه تؤثر تأثيراً واضحاً على مجرى نموه العقلي والانفعالي والاجتماعي.

ومن خلال عدة دراسات قام بها انتهى إلى النتيجة التالية: "إن انتظام ظهور الاستجابة الانفعالية وبالتالي تقدم النمو الجسمي والعقلي مرهون بحسن العلاقة بين الطفل وأمه، أما العلاقات غير السليمة بين الأم والطفل (كما في دور رعاية الأيتام) فقد أدت دائماً إلى عدم انتظام النمو وتقدمه في النواحي الانفعالية أو غيرها أو إلى ظهور استجابات غريبة مخالفة للمألوف".

وتشير أكثر الأدلة إلى ان الأطفال الذين تربيهم أمهاتهم في الظروف السوية العادية يشبون على حال أفضل من حال الأطفال الذين ينشأوون في

ظروف المؤسسات التي لا تقوم على العلاقات الشخصية.

إن مفهوم الفترة الحرجة قد أثار اهتماماً كبيراً في النصف الثاني من القرن الماضي، وذلك حينما اهتم المربون في بعض الدول المتقدمة من وضع برامج هدفها توفير خبرات معرفية ثرية للتلاميذ المحرومين اجتماعياً الذين نشأوا في بيوت فقيرة، وذلك بهدف زيادة قدرتهم على الاستفادة من الخبرات المدرسية المعتادة.

وهؤلاء الأطفال يبدأون التعليم بالمدرسة ونسب الذكاء عندهم أقل من المعدل المتوسط ويتقدمون في تعلم المنهج المدرسي تقدماً يتسم بالبطء وقلة الفاعلية، وعندما يبلغون المراهقة يصلون من حيث التأخير في المهارات الأساسية ما يبلغ عامين أو ثلاثة.

ويرى بعض المربين ان الفترة الحرجة في حياة هؤلاء الأطفال هي سنوات ما قبل المدرسة وذهبوا إلى ان في الإمكان تعريض هؤلاء الأطفال لبيئة قبل مدرسية حسن إعدادها وذلك من أجل تنمية مهاراتهم ومدركاتهم وعاداتهم في العمل، بحيث يبدأون التعليم في المدرسة وهم على قدم المساواة مع أقرانهم ممن لم يتعرضوا للحرمان الاجتماعي.

إلا أن تقويم هذه البرامج قد أسفر عن نتائج متضاربة ومن النتائج الشائعة لهذه البرامج ان الأطفال يرتفع نسب ذكائهم بمقدار يتراوح بين ١٠ و ١٥ نقطة، ولكن هذا الارتفاع سرعان ما يتضاءل بعد السنة الأولى في المدرسة.

وقد فسر دعاة المراحل الهامة أو الحرجة هذه النتائج بطريقتين الأولى إن الفترة التي وقع عليها اختيار هؤلاء المربين ليس هي الفترة الحرجة ولعل الفترة الحرجة سابقة عيها، أو ان هذه البرامج لا تزود الأطفال بما ينقصهم، ويحتمل ألا توجد في سني ما قبل المدرسة مرحلة حرجة واحدة وإنما عدة مراحل لكل منها أهميتها في مهارة معينة أو مدركات معينة.

وقد اكتشف على سبيل المثال خلال تنفيذ هذه البرامج التعليمية ان كثيراً من الأطفال الذين جاءوا من البيئات الفقيرة لم يتعرضوا قط لموضوعات وأشياء يفترض المعلمون ومخططو المناهج أن يعرفونها ويألفونها، بالإضافة إلى ان هؤلاء الأطفال تنقصهم مجموعة من العوامل الدافعة مثل:

- اهتمام الوالدين بالتفاعل معهم وخاصة لفظياً.
- حماس والديهم بنموهم.
- تشجيع من والديهم ليجيدوا في المدرسة.

وقد تجاهل أصحاب النظرة القديمة للاستعداد هذه الفروق بين بيئة أبناء الطبقة الدنيا وبيئة أبناء الطبقة المتوسطة، ومن الواضح ان نضج الطفل في البيئة المحرومة أو الفقيرة لا يمكن أن يترك كلية لما يسمى بالعوامل "الطبيعية" لأن الاستعداد يتطلب أكثر من مجرد النضج الفسيولوجي لأنه يعتمد أيضاً على نوعية الخبرات المكتسبة.

الفترات الحرجة ومطالب النمو:

إن حياة الإنسان هي سلسلة من الوقائع الهامة غارقة في خبرات أقل أهمية، ونجد في كل مجتمع من المجتمعات وقائع بالغة الأهمية في حياة النشء جميعاً، ومن أمثلة الأحداث الهامة هذه في حياة أبناء الطبقة المتوسطة: أول يوم في الذهاب إلى المدرسة، والحصول على الثانوية العامة، والالتحاق بالجامعة، والتخرج من الجامعة،... الخ.

ولعل مفهوم هافيجهرست لمطالب النمو يعبر تعبيراً جيداً عن فرضيات الفترات الحرجة ويقال مثل ذلك عن مراحل نمو الشخصية عند أصحاب التحليل النفسي.

وتقتضي فكرة مطالب النمو النظر على النمو باعتباره تشكيلاً لدوافع الفرد في ضوء حاجات بيئته الاجتماعية، أي أن الفرد لا يواجه حاجاته فحسب

بل يواجه متطلبات البيئة ويواجه أعمالاً تضعها البيئة على كاهله ويتوقعها المجتمع منه متمثلاً في الأسرة والمدرسة والبيئة المحلية والمجتمع.

إن مفهوم الأعمال النمائية أو مطالب النمو يمثل مجهوداً لتنظيم مراحل النمو في إطار التوقعات الثقافية حيث إن العمل النمائي في أساسه هو عمل تعلمي ينبغي أن ينجزه الفرد لكي يكون ناجحاً ومنتجاً ومتوافقاً مع مجتمعه، ولكل عمل فترة زمنية مناسبة في حياة الفرد، ونجاح في الفرد في إتقانه يؤدي إلى نجاحه في أعمال أخرى، ويؤدي الإخفاق فيه إلى استهجان المجتمع له، كما يترتب عليه في الأعمال التي تليها، وتنشأ الأعمال النمائية أو مطالب النمو من ثلاثة مصادر متفاعلة هي:

١- النضج البايولوجي للفرد لأنه يوفر الشروط التي تناسب أعمالاً معينة مثل تعليم المشي في السنة الثانية.

٢- الأنماط الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على الأفراد من خلال التطبيع الاجتماعي وتتوقع منه مطالب معينة مثل تحمل مسؤولية العمل في مرحلة الرشد.

٣- أعمال أخرى مثل تنمية أنماط من التفضيل ومن المطامح الشخصية التي تتطلبها شخصية الفرد ومن مزايا استخدام هذا المفهوم:

أ- أنه ينظم المعرفة المتصلة بالنمو التي تكون عادة مبعثرة في عدة اتجاهات أي إنه يضع نمطاً الأفكار المتصلة بالنضج الجسمي والتطبيع الاجتماعي والنمو السايكولوجي للدوافع والانفعالات، وفي الوقت الذي نستطيع فيه تمييز الأبعاد المختلفة نجد أنها ليست على درجة من الانفصال تعوق وضوح استمرارية الذات ووحدتها.

ب- يشير هذا المفهوم إلى ضرورة فهم العلاقة المعقدة بين شروط التعليم وأبعاد النمو، وفي الوقت الذي نسلم فيه بأن هناك حدوداً معينة لنمو

الجسم والعقل الإنساني نجد ان إمكانيات تنمية الفرد وخاصة في سلوكه القيمي والاقتصادي ونشاطه العقلي مرهونة بالتعلم الاجتماعي أكثر مما هي مرهونة بالتعلم المدرسي المباشر.

ج- يساعد هذا المفهوم على توسيع الأهداف التعليمية وتوضيحها وتأكيد الحاجة على اكتشاف اللحظة المناسبة لتدريس الموضوعات والأشياء المرتبطة بأعمال النمو.

د- الإخفاق في العمل النمائي يؤدي إلى صعوبة التعلم في العمل التالي مما يتطلب العناية بالبرامج العلاجية.

هـ- إن مفهوم أعمال النمو ومطالب النمو هو مدخل أفضل من استخدام مفهوم الحاجات لأنه يجمع بين الحاجة عند الفرد والمطلب الاجتماعي، أي إنه يؤكد حاجات الفرد دون أن يبالغ في التمركز حوله.

و- تختلف طبيعة أعمال النمو أو مطالبه وفقاً للخلفية الثقافية من مجتمع إلى مجتمع ولابد من مراعاة ذلك في المرحلة التربوية، وقد قام هافجهرست بتقسيم النمو إلى ست مراحل وحدد أعمال النمو في كل مرحلة، وسنعرض هنا أعمال النمو للمراحل الأربعة منها:

١- مطالب النمو في مرحلتي المهد والطفولة المبكرة: (من الولادة إلى سن ست سنوات):

- تعلم المشي.
- تعلم تناول الطعام الخارجي (الفطام).
- تعلم الكلام.
- ضبط الإخراج.
- تعلم الفروق الجنسية وآدابها.
- تكوين المفاهيم الأولية عن البيئة الاجتماعية والمادية.

- التعلق العاطفي بالوالدين والإخوة والآخرين.
- التمييز بين الصواب والخطأ.
- تكوين الضمير.

٢- مطالب النمو في الطفولة المتوسطة: (من حوالي ٦ سنوات - ١٢ سنة):

- اكتساب المهارات اللازمة لممارسة النشاط الحركي المنظم.
- تكوين اتجاه إيجابي نحو الذات.
- تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.
- تعلم مسايرة الأتراب ومصادقتهم.
- تعلم الدور الاجتماعي الملائم.
- تنمية المفاهيم الأساسية للحياة اليومية.
- تنمية القيم والمعايير.
- اكتساب الاستقلال الشخصي.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الجماعات والنظم الاجتماعية.

٣- مطالب النمو في فترة المراهقة: (من حوالي سن ١٢- ١٨ سنة):

- تكوين علاقات وثيقة مع الأتراب.
- تعلم الدور الاجتماعي كرجل وامرأة.
- تقبل التكوين الجسمي واستخدام الجسم بكفاءة.
- اكتساب الاستقلال الانفعالي عن الوالدين وغيرهم من الراشدين.
- التعلم لتحقيق الاستقلال الاقتصادي.
- اختيار عمل أو مهنة والإعداد لها.
- الإعداد للزواج وتكوين أسرة.
- تنمية المفاهيم والمهارات العقلية اللازمة للحياة الاجتماعية.
- تنمية القدرة على تحمل المسؤولية في العمل والمجتمع.

٤- مطالب النمو في مرحلة الشباب: (من حوالي ١٨ سنة - ٢٠ سنة):

- اختيار شريك أو شريكة الحياة.
- تعلم الحياة الزوجية.
- البدء في تكوين الأسرة وتنشئة الأبناء.
- تدبير شؤون البيت والأسرة والاضطلاع بمسؤولياتهما.
- الحصول على عمل مستقر.
- تحمل المسؤولية المدنية والاجتماعية في العمل.
- الاشتراك في الجماعات المناسبة والتنظيمات الاجتماعية.

مراحل نمو الشخصية عند فرويد:

يرى فرويد أن الطفل يمر بسلسلة من المراحل المتمايزة خلال السنوات الخمس الأولى، ويليها لمدة تستمر خمس أو ست سنوات فترة الكمون، ويتحقق فيها قدر من الاستقرار الدينامي وعند بداية المراهقة تظهر القوى الدينامية مرة أخرى، ثم تستقر بعد ذلك بالتدريج مع الانتقال من المراهقة إلى الرشد.

ويذهب فرويد إلى ان السنوات القليلة الأولى من الحياة تكون حاسمة في تكوين الشخصية.

١- المرحلة الأولى:

المرحلة الفمية تستمر حوالي العام، حيث يكون الفم هو المنطقة الرئيسية للنشاط الدينامي، ويكون المصدر الرئيسي للذة الفمية، لذة الأكل، فتناول الطعام يتضمن تنبيهاً لمسياً للشفتين والتجويف الفمي كما يتضمن الابتلاع والرفض إذا كان الطعام غير سار، ويستخدم الفم في العض والمضغ عندما تظهر الأسنان.

وهذان النوعان من النشاط الفمي ابتلاع الطعام والعض هما نمطان أوليان لكثير من سمات الشخصية التالية، فاللذة الصادرة عن الابتلاع الفمي قد تزاح إلى أشكال أخرى من الابتلاع كما في اكتساب المعرفة أو الامتلاك،

والشخص الساذج شخص مثبت على المستوى الفمي للشخصية فهو يكاد يبتلع كل شيء يذكر له، وكذلك قد يزاح العض أو العدوان الفمي ليأخذ صورة السخرية أو حب الجدال والمناقشة.

وتستخدم أساليب دفاعية حيال الدفعات الفمية البدائية، مما يجعل هذين النمطين الأولين للوظيفة الفمية أساساً لشبكة كبيرة من الاتجاهات وسمات الشخصية.

وتقع المرحلة الفمية في وقت يكون فيه الطفل معتمداً على أمه اعتماداً كلياً تقريباً لكي ترعاه وتحميه مما يؤرقه مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الاعتماد على الأم وعلى غيرها من الناس كذلك، وإذا به يكتسب اتجاهاً إتكالياً نحو العالم، ولا يتعلم أن يشبع حاجاته بمجهوده وإنما يتوقع من غيره أن يزوده بحاجاته إذا أحسن التصرف وأن يسلبه إياها إذا أساء، ويطلق على مثل هؤلاء الأشخاص ذوي شخصيات إتكالية من حيث التكوين.

٢- المرحلة الشرجية:

إن عملية طرح الفضلات تزيل مصدر الضيق ويحدث شعوراً بالراحة، وعندما تبدأ الأم في تدريب الطفل على النظافة - وذلك عادة يبدأ في السنة الثانية من العمر- يواجه الطفل خبرة هامة مع التنظيم الخارجي لنزعة غريزية، ذلك أن عليه أن يتعلم تأجيل اللذة التي يحققها من جراء التخلص من التوتر الشرجي.

وتتوقف نتائج هذا التدريب على أسلوب الأم في تدريب طفلها على النظافة واتجاهها نحو الإخراج، وقد يكون لذلك نتائج بعيدة الأثر في تشكيل سمات شخصية الطفل فصرامة الأم في هذا التدريب قد تؤدي إلى الإمساك، فإذا عمم هذا الأسلوب في الاستجابة وانتقل إلى مجالات سلوكية أخرى أصبح الطفل عنيداً بخيلاً.

كما قد يتجه الطفل نتيجة للكبت إلى الغضب والتخلص من فضلاته في أوقات غير مناسبة، وهذا نموذج لأشكال سلوكية أخرى إذا كانت الأم حنونة دافئة متسامحة في التدريب فقد تتكون لدى الطفل فكرة قوامها ان النشاط الإخراجي بالغ الأهمية وهذا شكل من أشكال السلوك الذي يتم تعميمه إلى مجالات حياة الفرد الأخرى فيكون منتجاً خلاقاً.

٣- المرحلة القضيبية:

في هذه المرحلة من النمو تحتل المشاعر الجنسية العدوانية المرتبطة بوظائف الأعضاء التناسلية المركز الأساسي حيث يميل الطفل إلى اللعب بأعضائه التناسلية، وتشتمل هذه المرحلة على ما يعرف بالموقف الأوديبي، وهو الموقف الذي يرغب فيه الصبي في الاستحواذ على أمه واستبعاد أبيه.

وتعبر هذه المشاعر عن نفسها في تخيلات الطفل أثناء هذه الفترة، ويتميز سلوك الطفل فيما بين الثالثة والخامسة من عمره إلى حد كبير بفاعلية عقدة أوديب، وعلى الرغم من تعديلها وكبتها بعد الخامسة من العمر تظل قوة فعالة في الشخصية طوال الحياة.

ويظهر أثر حل هذا الموقف بطريقة سوية أو غير سوية في اتجاهات الفرد نحو الجنس الآخر، ونحو ذوي السلطة.

ويؤدي الخوف من الخصاء إلى كبت الرغبة الجنسية نحو الأم والعدوان نحو الأب، كما يساعد على التوحد مع الأب وهذا التوحد يحقق بعض الإشباع وتتحول المشاعر العنيفة نحو الأم إلى مشاعر رقيقة، وكذلك يؤدي كبت عقدة أوديب إلى تطور الأنا الأعلى "الضمير".

٤- فترة الكمون:

تمتد هذه الفترة من السنة الرابعة أو الخامسة من العمر وحتى السنة الثانية عشرة، وتتميز بالهدوء النسبي من الناحية الديناميكية، وتميل النزعات

الغريزية في هذه الفترة إلى البقاء في حالة كبت، وتؤدي عودة النشاط الدينامي في المراهقة إلى تنشيط النزعات قبل التناسلية، فإذا أتم الأنا إزاحة هذه الدفعات والتسامي بها بنجاح فإن الشخص ينتقل إلى مرحلة النضج الأخيرة وهي المرحلة التناسلية.

٥- المرحلة التناسلية:

تسمى المراحل الثلاث الفمية والشرجية والقضيبية "المرحلة قبل التناسلية" وهي تشغل السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل، وأظهر فرويد خصائص الغريزة الجنسية خلال المرحلة قبل التناسلية أنها نرجسية، أي أن الطفل يوجه اهتمامه إلى جسده فهو مصدر اللذة الظاهرة.

وبعد فترة الكمون تبدأ الغريزة الجنسية تنمو في اتجاه الهدف البايولوجي وهو التكاثر وإذا بالمراهق يبدأ في الاهتمام بأفراد الجنس الآخر أي انه يتجه إلى موضوعات خارجية وينجذب إليها انجذاباً غير نرجسي.

وعلى ذلك فهي فترة النشاط الجمعي والزواج وإنشاء الأسرة ورعايتها، والميل إلى التقدم المهني والاضطلاع بمسؤوليات الراشدين.

وهذه المرحلة هي أطول مراحل النمو لأنها تمتد من الثالثة عشر حتى الشيخوخة.

عند مناقشة أهمية التوقيت في عملية النمو، من السهل أن نجعل الخريطة الزمنية جامدة مع وجود فترات طويلة غير منتجة تفصل بين النقاط الحرجة، ولابد أن نتوقع التباين في الجداول الزمنية للأطفال، كما أننا لابد أن نتوقع اختلافاً في أنماط سلوكهم الظاهرة.

ولكي نتجنب هذا المضمون لابد أن نذكر هنا ان الفترة الحرجة لنمو أي شكل من أشكال السلوك هي إلى حد ما فريدة بالنسبة لكل طفل، كما ان هناك قدراً من التداخل بين هذه الفترات أو المراحل بغض النظر عن الإطار التصوري الذي نفكر فيه.

الخبرة الخصبة المبكرة:

قام عدد من علماء النفس بتحليل العلاقة بين الفترات الحرجة والنمو العقلي، ومن الأفكار التي أثرت على التفكير في هذه النقطة القول بأنه لما كان النقص في الإثارة البيئية يؤدي إلى تأخر، فإن الإثارة المخصبة على نحو منظم خلال الفترة الحرجة من النمو في السنوات الست الأولى ستؤدي إلى تقدم دال وملحوظ.

ويرى ماك إيف هنت انه قد يصبح في الإمكان أن نرفع المستوى المتوسط للذكاء كما يقاس الآن بدرجة جوهرية إذا استخدمنا علم نفس تربوي علمي سليم للخبرة المبكرة، ولكي نوضح هذه النقطة نقول ان من المعقول أن تبلغ هذه الدرجة الجوهرية ثلاثين نقطة من نقط نسبة الذكاء.

وقد استند "هنت" في دفاعه عن وجهة نظره إلى النظرية العصبية التي قدمها "هب" عام ١٩٤٩ ونظرية النمو التي قدمها جين بياجيه عام ١٩٥٢، وكان "هب" قد اقترح ان الخبرة الحسية الحركية المبكرة المخصبة يمكن أن تفيد كأساس للنمو العقلي اللاحق، ويجادل "هنت" قائلاً أن الخبرة المبكرة يمكن إذن أن تعمل على رفع نسبة الذكاء، وهو يرى أن تعد خبرات تعلم للطفل بأن ندخل في الاعتبار النظام الهرمي لمراحل نمو الذكاء التي أوضحها بياجيه.

أما جيرم برونر فقد قدم اقتراحاً يصلح أن يكون فرضاً علمياً: "إن أي موضوع يمكن تدريسه بفاعلية وفي أشكال تتسم بالأمانة العقلية لأي طفل في أي مرحلة من مراحل نموه" وهو يذهب إلى ان كل شخص حتى الطفل له طريقته الخاصة في رؤية العالم وتفسيره هذه الرؤية لنفسه.

ويرى أيضاً ان المعلم إذا كان يفهم طريقة التلميذ في تصور عالمه فإنه يستطيع تعليمه أصول أي موضوع، وهو يدرك بطبيعة الحال ان فهم الموضوع

فهماً أعمق يمكن تحقيقه في مراحل متأخرة من البرامج التعليمية، وقد أدت هذه الفكرة إلى التوصية باستخدام التنظيم الحلزوني للمنهج.

وقد اقترح برونر أيضاً أن يحقق مضمون هذا الفرض بمراعاة المرحلة التي بلغها الطفل في نموه العقلي وتنظيم المنهج التعليمي بما يتفق مع هذه المرحلة، وبالرغم من ان برونر يستخدم مصطلحات مختلفة لوصف مراحل النمو العقلي، ألا ان تصوره الهرمي له شبه كبير جداً بتصور بياجيه.

وهناك دعم آخر لنظرية المرحلة الحرجة ذكرها بنيامين بلوم في مراجعته لبيانات البحوث النفسية عن طول القامة ووزن الجسم ونسب الذكاء ومقاييس الشخصية لعينات من الأفراد خلال فترات زمنية من حياتهم، وقد خلص إلى نتائج عامة هي ان التغيرات في هذه المقاييس ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالظروف البيئية وان التفاوت في البيئة له أعظم تأثير كمي على خاصية معينة في أسرع فترة من فترات تغيره.

وقد حدد بلوم الفترة التي يتغير فيها الذكاء بأسرع معدل فقرر على أساس بيانات بحوثه ان ٥٠% من ذكاء الراشد يتم تحقيقه في السنوات الأربع الأولى من الحياة، وان ٨٠% منه يتحقق حين يصل الفرد إلى سن الثامنة، ثم يؤكد ان الطفل حين يعيش في بيئة فقيرة في السنوات الأربع الأولى من حياته، قد يفقد ما يصل إلى ٢,٥ من نقط نسب الذكاء في السنة وان هذه الخسارة لا يمكن تعويضها.

ويعتبر بلوم التعليم في رياض الأطفال وفي الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية أهم خبرات في حياة الطفل، وتتضمن نظريته القول بأن الطفل الذي يتعرض لبيئة خصبة حسن إعدادها في الثمان سنوات الأولى من حياته، فإنه يحقق خلالها ٨٠% من إمكانياته العقلية القصوى ويستطيع أن يصل إلى بر الأمان بعد ذلك وان اختلفت درجاته في ذلك قليلاً، بينما نجد الطفل الذي لا يتلقى

تربية خصبة أو متوازية خلال هذه الفترة فإنه لن يستطيع قط أن يعوض هذا العجز.

ألا ان هناك من الشواهد ما يناقض نظرية بلوم: لأن بلوم يرى ان النقص الذي يحدث في النمو الجسمي والعقلي في فترة مبكرة من حياة الطفل هو نقص دائم، ولكن "ترنر" وجد من الشواهد ما يدل على انه حتى حين يعاق النمو الجسمي على نحو خطير فترة من الزمان نتيجة لسوء التغذية أو المرض، فإن لدى الكائن الحي ميل يسعى لتحقيقه وهو العودة إلى منحني النمو الطبيعي، وقد عرض كروجمان في عام ١٩٦٢ شواهد تدل على ان الوراثة هي العامل المهم والمسيطر في تحديد النمو الجسمي.

وقد دلت هاتان الدراستان على ان الطفل سيصل إلى طول القامة الذي تحدده له مورثاته حتى ولو عانى من حرمان بيئي في فترة مبكرة من حياته، بل ان "آرثر جنسن" أبرز وجود بعض نقاط الضعف في تعميمات بلوم.

ويرى ان طريقة بلوم في تقدير النمو العقلي لو طبقت على النمو الجسمي فإن التنبؤ الذي ينتج عن استخدامها هو ان الطفل المتوسط الذي يبلغ الرابعة من عمره سوف يبلغ من حيث طول قامته ستة أقدام وسبع بوصات حين يبلغ السابعة عشرة من عمره.

إن نظرية الخبرة المبكرة التي قدمها كل من "هنت وبلوم وترنر" أدت إلى إثارة الاهتمام بشكل كبير بالتعليم قبل المدرسة الابتدائية والقول بان الخسارة المبكرة في النمو العقلي لا يمكن تعويضها أو التخفيف منها قد عرّضت المعلمين والآباء لضغط عظيم.

وإذا قبلنا فرضية بلوم حرفياً فلابد أن يعمل الآباء ومعلمو رياض الأطفال ومعلمو الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية جاهدين على توفير بيئة مثالية للطفل، ومع ذلك فإن كثيراً من علماء النفس يعتقدون ان الجو الحر المطمئن المريح المسترخي ييسر التعلم إلى أقصى حد ممكن.

وعند تمحيص الأفكار التي تتصل بالاستعداد وكذلك بالنمو والتربية بصفة عامة فإن ما يساعد في هذا المجال على تحقيق النفاذ الفكري هو دراسة نظريتين قدمهما عالمان من علماء نفس الطفولة وهما إريك اريكسون وجين بياجيه.

الفصل الرابع

نظرية أريك أريكسون

الفصل الرابع

نظرية أريك اريكسون

تستمد هذه النظرية جذورها من التحليل النفسي وتربط هذه الاتجاهات باتجاهات أخرى هامة كالاتجاه الانثربولوجي والاجتماعي، وهذه النظرية تربط بين النمو والتكيف، وتبرز ثمان مشكلات أساسية يمكن اعتبارها مشكلات نمو وتكيف معاً.

وسنعرض هنا تصور صاحب هذه النظرية لمراحل النمو الثمانية:

مراحل النمو السوي عند أريكسون:

حاول كثير من الكتاب وصف خصائص الشخصية السوية، ووصفها أحد الكتاب بأنها الشخصية التي تستطيع أن تحب وأن تعمل، وقد انتهى أحد علماء النفس إلى ان الشخصية السليمة هي التي تسيطر على البيئة في نشاط، وتظهر وحدة وقدرة على إدراك العالم وإدراك نفسها على نحو سليم، وواضح ان هذه الصفات كلها لا تنطبق على الطفل ولا تصدق على خصائصه، وبناء على ذلك يبدو ان من المفيد أن نعرض موجزاً بين الطريق الأساسي لنمو الشخصية وخصائصها السوية.

يواجه الطفل مشكلة أساسية في كل مرحلة من مراحل النمو وعليه أن يحلها حلاً مؤقتاً على الأقل، إذا أراد أن يتقدم في حيوية وثقة إلى مرحلة من مراحل نموه التالية، وهذه المشكلات أو الصراعات بين المشاعر وبين الرغبات لا تحل بكلتيها على الإطلاق، فكل تغير في الخبرة والبيئة يظهر هذه الصراعات في صورة جديدة، على ان من المعتقد ان كل نوع من هذه الصراعات يبدو في أنقى صورة وأوضحها

في مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل، ومتى حل هذا الصراع أو هذه المشكلة حلاً طيباً في ذلك الوقت تم وضع أساس التقدم للمرحلة التالية.

والشخصية في نموها تتبع المبادئ البيولوجية في إحدى معانيها، فلقد وجد علماء الأحياء ان كل شيء يتم نموه له خطة أساسية توضع منذ البداية وعلى هذا الأساس تقوم الأجزاء، لكل جزء وقت ظهوره الخاص، وتكون هذه الأجزاء معاً كلاً وظيفياً، فإذا لم ينمُ أو ينهض جزء في وقته المحدد فلن تتاح له الفرصة لأن يتكون تكوناً كاملاً، ذلك لأن لحظة النمو السريع لجزء آخر تكون قد حانت وجاء أوانها.

وفضلاً عن ذلك يؤثر الجزء الذي يفوت عليه وقت الظهور أو النمو، أو الذي يتعرض للتلف خلال فترة نموه وتكوينه، في الكل الذي يتكون من أعضاء يعتمد بعضها على بعض، والسرعة السليمة والتتابع السوي كلاهما ضروري، إذا أريد للكائن الحي أن يقوم بوظائفه قياماً متناسقاً.

والشخصية تمثل مركباً وظيفياً بالغ التعقيد، يحدث فيه نمو في القدرات المحركة والحاسة والقدرات الاجتماعية, ونمو في الطرق الفردية لتناول الخبرة ومعالجتها والتفاعل معها، ومع ذلك فإن للسرعة السليمة والتتابع أو النمو السوي من الأهمية هنا مثل مالها من أهمية في النمو الجسمي ويمكن التوصل إلى الانسجام والتناسق الوظيفي وتحقيقه إذا تقدم النمو بما يتفق مع الخطة الأساسية.

ومن المشجع للآباء ومن يشرف على الأطفال ويهتم بتوجيههم، أن يدرك وأن يثق في ان الطفل في سياق خبراته الشخصية سيتبع قوانين النمو الذاتية، كما يتبعها في سياق تكوين أعضائه، ولا يحتاج من الكبار في الأساس إلا إلى الحب والتشجيع والتوجيه.

وهناك تفاعل مستمر بين الإنسان والبيئة، ولا يمكن حل المشكلات التي تترتب على قيام الشخصية بوظائفها مرة واحدة وإلى الأبد، فكل من مكونات الشخصية السوية التي سوف نذكرها فيما يلي، يظهر في صورة من الصور منذ

البداية، ويستمر الكفاح في سبيل الاحتفاظ بهذه المكونات أو الخصائص الأساسية خلال الحياة.

فقد يظهر للطفل على سبيل المثال شيء يشبه الاستقلال Autonomy أو ان له إرادة خاصة به، حين يحاول في غضب أن يخلص رأسه حين يقبض عليه بشدة، ومع ذلك فإنه لا يبدأ في الإحساس بهذا الصراع بين كونه مخلوقاً مستقلاً وبين كونه معتمداً على آخرين، حتى يبلغ الثانية من عمره، وذلك لأنه قبل أن يبلغ هذا العمر لا يكون مستعداً لأن يلقى من حوله من الناس لقاء فيه تصميم وعزم، وهم لا يشعرون من ناحيتهم ان عليهم إما أن يرضخوا لرغباته ويربوه في جو من الحرية، أو أن يقمعوا هذه الرغبات.

ويمضي هذا الكفاح والصراع بين عناد الطفل وتصميمه من ناحية وبين رغبة الآباء في أن يسلك الطفل سلوكاً وفق معاييرهم، شهوراً ليست قليلة، وفي ظل ظروف مواتية وجو سوي، يحدث بعض التوفيق بين استقلال الذات والاعتماد على الغير، يتيح للطفل إحساساً بالرضا، ولن يبقى هذا الإحساس بالاستقلال مع الطفل كثيراً، لأنه سيلقى خبرات تتحداه، وحلولاً أخرى لا تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها.

ومع هذا فإن الإحساس المبكر بالاستقلال متى توطدت عند سن الثانية أو الثالثة، فإنه يكون درعاً واقياً يحمي الطفل من أنواع الإحباط التي يلقاها فيما بعد، وسيسمح بانبثاق وظهور المشكلة النمائية التالية في وقت يناسب حلها، وفي ظل ظروف مواتية أحسن.

ويحدث مثل ذلك مع جميع مكونات الشخصية، وتظهر كلها بصورة مصغرة في الفترة المبكرة من الحياة، ويصل الكفاح في سبيل تحقيق هذه الصفات، ومحاربة الاتجاهات التي تعمل على عكس ذلك إلى ذروته في وقت تحدده نمو القدرات الجسمية والعقلية الضرورية، فالناس يلقون خلال الحياة ما

يتحداهم وما يعرقل نموهم، ولكن هذا التحدي وتلك العرقلة يندر أن تبلغ من الخطورة والأهمية ما تبلغه هذه حين تظهر في السنوات الحرجة.

والواقع أنه لا يوجد التقسيم الصارم الذي يوحي إليه تحليل "أريكسون" والذي نورده فيما يلي، فمع كل مكون من مكونات الشخصية نعرض له بالوصف لا يوجد ما يسمى الشيء أو نقيضه ثقة أو عدم ثقة، استقلال، أو شك، وهكذا، ذلك ان لدى كل فرد بعض من هذه الصفات، وتتحدد صحة الشخصية وسلامتها بتغلب المفضل من هذه المكونات على المرذول، وتتوقف على أساليب التعويض التي ينميها الفرد لكي يعالج نواحي نقصه وعجزه.

١- الإحساس بالثقة The Sense of Trust:

إن أول مكون من مكونات الشخصية السليمة هو الإحساس بالثقة وأنسب وقت لظهوره هو السنة الأولى من الحياة، وهذا الإحساس لا ينمو مستقلاً عن مظاهر النمو الأخرى، ولا يعني الشعور بالثقة أن يتعلم الطفل كيف يستخدم جسمه في حركة هادفة، وكيف يتعرف على من حوله من الناس والأشياء، بل يستعمل الشعور بالثقة كتعبير مختصر عن خاصية مميزة لكل خبرات الطفل المرضية المشبعة في هذا السن المبكر.

ويتوقف وجود الإحساس بالثقة على علاقة الطفل بشيء آخر، وبناء على ذلك فإن هذا الإحساس بالثقة لا ينمو ما لم يبلغ الطفل من العمر ما يمكنه من أن يصبح واعياً بالأشياء والأشخاص التي تحيط به، وأن يكون لديه بعض الشعور بأنه فرد مستقل ففي حوالي الشهر الثالث من العمر يحتمل أن يبتسم الطفل إذا اقترب منه إنسان وتحدث إليه، وهذا يوضح انه يدرك اقتراب شخص آخر، ويعني ان إحساسات سارة قد أثيرت في نفسه، وإذا تحرك إنسان حول الطفل بسرعة كبيرة أو تحدث بصوت مرتفع فإن الطفل قد يبدو عليه الخوف ويبكي، ذلك انه لا يثق في الموقف غير العادي، ويتولد لديه شعور بالضيق.

والمصدر الأول لإنماء الثقة، هو الخبرات التي ترتبط بتناول الطعام والتي تبدأ حوالي الشهر الرابع من العمر.

ثم تضيف الخبرات التالية التي تبدأ حوالي الشهر الخامس من العمر، بعداً آخر للإحساس بالثقة، فالطفل يحاول مراراً وتكراراً أن يقبض على أشياء ويمسك بها، وينجح أخيراً في ضبط وتكييف حركاته بحيث يصل إلى هدفه، وهو الإمساك عن طريق هذه التآزرات والتوافقات الحركية، ويصبح الطفل الصغير بالتدريج قادراً على أن يثق في جسمه وفي قدرته على القيام بحركات معينة.

وتدل دراسة المضطربين انفعالياً والأطفال الذين حرموا من العطف حرماناً بالغاً على ان الثقة هي عنصر هام جداً في الشخصية السوية، ويتكون هذا الإحساس في وقت مبكر.

ويجد الأطباء النفسيون ان أخطر الأمراض النفسية تظهر عند أشخاص تعرضوا لإهمال بالغ أو استغلال فظيع، أو حرمان من الحب في الطفولة، وكذلك يجد الباحثون النفسيون والاجتماعيون إن السيكوباتيين حرموا من الحب في طفولتهم إلى درجة أنهم لا يجدون ما يبرر ثقتهم بالجنس الإنساني، وبناء على ذلك لا يحسون بمسؤولية تجاه زملائهم في الإنسانية.

وقد ذكر أحد التقارير ان الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ستة شهور والذين حرموا من الحب والحنان، والأطفال الذين عاشوا في مؤسسات لفترة طويلة يفصحون عن صورة ذات صفات ومعالم واضحة أبرزها فتور الهمة والنحول والشحوب والهدوء وعدم التجاوب للمثير كالابتسامة وشخصية غير متفتحة وعدم زيادة وزنهم زيادة مناسبة بالرغم من تناولهم وهضمهم للأغذية المناسبة صحياً، والنوم القليل، وتدل ملامحهم على الشقاء.

ووجد أيضاً ان هذه الاستجابات يغلب أن تحدث عند أطفال كانت لهم علاقات سعيدة بأمهاتهم ثم انفصلوا عنهن بين الشهر السادس والثامن من

أعمارهم، وحول هذا السن يبلغ الصراع بين الشعور بالثقة في العالم والشعور بعدم الثقة فيه الذروة، وذلك لأن الطفل يدرك بوضوح ان البيئة وشخصه شيئان منفصلان، ويستجيب الأطفال الذين خبروا السعادة مع أمهاتهم استجابة سيئة جداً للانفصال عنهن، وهذا يوحي بالضرورة ان الأطفال كان لديهم إيمان وثقة ثم تزعزع هذا الإيمان وقلت هذه الثقة، وتتحسن مشاعر الأطفال حين تعود الأم وحين يعود الحب إليهم.

ومعظم الأطفال في مجتمعنا يحاطون بابتسامات أمهاتهم، ويجدون في دفء أجسامهن ملاذاً وراحة وحماية، فهم يلقون من الأم رعاية تخلصهم مما يحسون به من ضيق ناشئ عن برد أو بلل أو ملل أو جوع، وكلما نمت أجسامهم ازداد اعتمادهم على أنفسهم وازداد سرورهم بنمو حواسهم، وتآزرهم الحركي مصحوباً هذا كله بتشجيع الأم ورعايتها.

ومن الممكن للأمهات أن يخلقن إحساساً بالثقة في نفس أطفالهن، لا بما يستخدمن من نظم وأساليب معينة معهم، بل بحساسيتهن إزاء حاجات أطفالهن، وباتجاههن النفسي العام إزاءهن.

وليس من الصعب بالنسبة لمعظم الأطفال أن ينمو شعوراً بالثقة، وهو أهم عنصر في الشخصية، وهذا الإحساس ينبثق ويظهر في أكثر فترات النمو حساسية، وتعرضاً للعطب، ورغم ذلك يقل احتمال إتلافه، ويرجع ذلك إلى ان الطبيعة والثقافة تعملان معاً لجعل الأمهات في هذا الوقت أكثر ما يمكن أمومة ورعاية وحساسية وحباً.

٢- الإحساس بالاستقلال The Sense of Autonomy:

متى ما تأسس الإحساس بالثقة على نحو راسخ، يبدأ الكفاح في سبيل المكون التالي من مكونات الشخصية السليمة، وذلك بين الشهر الثاني عشر والخامس عشر، وتنصرف معظم طاقة اليافع إلى تأكيده لذاته من حيث انه إنسان

له عقل وإرادة خاصة به، ويظهر ذلك بولع الطفل بالاستطلاع ويصبح أكثر اعتماداً على الآخرين، وأكثر استقلالاً في نفس الوقت.

والمهم في هذه السنوات هو إحساس الطفل بالاستقلال، أي إحساسه بأنه إنسان مستقل، ومع ذلك قادر على ان يستخدم مساعدة الآخرين وتوجيههم في المسائل الهامة، وتصبح هذه المرحلة من مراحل النمو فاصلة في تكوين الفرد، وذلك لما يوجد من صراع بين الحب والكراهية، وبين التعاون والإرادة، وبين الحرية في التعبير الذاتي والعزوف عن الحرية، والنتيجة غير المرغوب فيها هي الشك والخجل.

ويحتاج الإحساس بالاستقلال لكي ينمو ويظهر، أن يبنى على الإحساس بالثقة أي أن يتأسس الإحساس بالثقة تأسساً حسناً أولاً، وأن يستمر ويكون شاملاً لشعور الطفل عن نفسه وشعوره عن عالمه الذي يعيش فيه، وما لم يتوفر له ذلك، فإنه لن يجرؤ على أن يستجيب في ثقة إلى رغبته الجديدة في أن يؤكد ذاته في جرأة.

وأيضاً هناك أساس فسيولوجي لهذا السلوك المتميز الواضح، فهذه فترة نضج الجهاز العضلي، وما يترتب على هذا النضج من تآزر وتوافق عدد من أنماط الحركة والفعل المتصارعة المختلفة، كالإمساك بشيء وتركه، والمشي، والكلام، والقبض على الأشياء وتناولها بطرق معقدة، ويصاحب هذه القدرات وينشأ معها حاجات أساسية تدفع الفرد لأن يستخدمها في الارتياد والكشف، والإمساك بشيء وإسقاطه والاحتفاظ والنبذ أو الهجر.

وكل هذا يصحبه إرادة مسيطرة هي "أنا أفعل"، وهي إرادة تتحدى في إصرار وباستمرار ما يقدم له من عون، ومع هذا يسهل إحباط هذه الإرادة وما تتسم به من إصرار نتيجة لعجز الأيدي والأقدام.

ولكي ينمي الطفل هذا الإحساس بالاعتماد على الذات والكفاءة التي نسميها استقلالاً، من الضروري أن يخبر المرة بعد الأخرى أنه شخص حر،

يسمح له بأن يختار الطريق الذي يسلكه، فلابد أن يكون له حق الاختيار مثلاً بين الوقوف والجلوس، وبين التقدم والاقتراب من الزائر، أو الاستناد إلى ركبة أمه، بين تقبل الطعام المقدم إليه أو رفضه، وينبغي أن يتعلم في الوقت نفسه بعض حدود تصميمه وإرادته، فما لا مفر منه، انه سيلقى أشياء لا يمكن أن تصل إليها يده وعقبات لا يستطيع أن يتسلقها أو يتغلب عليها.

ومع كل ذلك هناك أوامر لا حصر لها يفرضها الراشدون الأقوياء عليه وتبلغ خبرته من الصغر حداً لا يمكن معه أن يعرف ما يستطيع عمله وما لا يستطيع في بيئته الطبيعية، وسوف يستغرق سنوات حتى يكتشف حدود ما هو مقبول وما هو ممنوع، وما يسمح به مما يصعب عليه فهمه في بداية الأمر.

وكثير من البدائيين وبعض الأفراد غير المتعلمين يستخدمون انفعالات الخجل والشك في تدريب أطفالهم، ويستغل استخدام الإخجال والتشكيك لإحساس الطفل لكونه صغيراً، وإذا استخدم هذا الأسلوب فقد لا يؤدي إلى الهدف المنشود، بل قد ينجم عنه عدم إحساس بالخجل واضح صريح، أو على الأقل يؤدي إلى إصرار الطفل على أن يفعل ما يسره حين يكون بمنأى عن الرقابة.

وقد يؤدي هذا بالطفل إلى أن يعتبر نفسه، وجسمه، وحاجاته شريرة قذرة، وإلى أن ينظر إلى من يصدرون أحكاماً عليه وأوامر له، على أنهم الخيرة أو القدوة، وقد ينتج عنه اضطراب نفسي اجتماعي هو الجنوح (والجانحون هم فئة تخرج على المجتمع وتخالف ما نتعارف عليه).

لذلك ينبغي أن يتجنب الراشدون الذين يريدون توجيه الطفل النامي توجيهاً حكيماً، إلى إتباع أسلوب الإخجال والتشكيك في قيمته كشخص، وأن يسلكوا إزاءه في حزم وتسامح بحيث يستطيع أن يتمتع بكونه شخصاً مستقلاً وأن يمنح الاستقلال للآخرين.

أما عن العمليات التفصيلية فمن المستحيل وصفها وإيرادها هنا لأننا نجهل هذه التفاصيل، ولأن كل موقف يختلف عن المواقف الأخرى، بل لأن نوع

الاستقلال الذي يستطيع الآباء أن يمنحوه صغارهم تتوقف درجته على مشاعر الآباء نحو أنفسهم، تلك المشاعر التي يشتقونها من المجتمع الذي يعيشون فيه، وكما ان إحساس الطفل بالثقة انعكاس لإيمان الأم الواقعي الصامد، فإن إحساسه بالاستقلال انعكاس لكرامة الأبوين الشخصية، وهذا ما يبدو من الدراسات المقارنة للثقافات.

ونجد صدى رأي أريكسون في التغير الثقافي في مجتمعنا، فالاستقلال الشخصي صفة بارزة في الفلسفة العربية، فقد أصبح معظم الآباء في العالم العربي في موقف يمكنهم من أن ينقلوا الإحساس بالاستقلال إلى أبنائهم، فهم يحقدون على الماضي بحيث كانوا مسيرين مستغلين بواسطة غيرهم، وهم في ظل الفلسفة الجديدة يجدون ان من حقهم وفي إمكانهم أن يعبروا عن رأيهم وأن يسيطروا على أمورهم، وهم في موضع يستطيعون معه أن يؤكدوا استقلال الطفل، وأن يتيحوا له الفرص التي يحتاج إليها لكي ينمو ويستقل.

ولا ينبغي أن يقتصر الاحتفاظ بهذا الاتجاه النفسي في معاملة الأطفال النامين وحدهم وخلال الطفولة المبكرة، إذ لا يمكن أن تؤسس وتنشأ هذه المكونات للشخصية السوية مرة واحدة ولا أن تستمر دون تغير طوال الحياة، ولكن فترة الحياة التي تظهر فيها مكونات الشخصية أول الأمر هي أهم فترة، وتحيط بها التهديدات بعد ذلك خلال مراحل الحياة المختلفة.

وينبغي على الآباء والمعلمين والمشرفين على الأطفال أن يحترموا رغبة الصغار في تأكيد الذات، وأن يساعدوهم على أن يتمسكوا بهذا في حدود معينة، وأن يتجنبوا معاملتهم بطرق تثير فيهم الخجل والشك.

إن قدرة الآباء على منح أطفالهم نوع الاستقلال المرغوب فيه تتوقف على الطريقة التي يعامل بها الآباء كموظفين وعمالاً ومواطنين، وينبغي خلال هذه العلاقة أن تؤكد الكرامة الإنسانية، ومعظم الخجل والشك الذي يستثار في

نفوس الأطفال، ينتج عن عدم الثقة وعدم الكرامة اللذين يعتبران إفصاحاً عما يلقاه الآباء من إحباط في الحب والعمل، وينبغي أن تلقى هذه المسائل عناية خاصة، إذا أردنا أن نتجنب تحطيم استقلال أفراد الجيل الجديد.

٣- الإحساس بالمبادأة The Sense of Initiative:

عندما يصبح الفرد متأكداً في الوقت الراهن انه شخص له حقه، وانه يتمتع بهذا الشعور لمدة سنة أو ما يقرب من سنة، فإن الطفل في الرابعة أو الخامسة من عمره يريد أن يكتشف أي نوع من الأشخاص يستطيع أن يكونه، وهو يرى بوضوح ان هذا يتضمن القدرة على أن يعمل أنواعاً معينة من الأشياء، وعلى هذا يلاحظ باهتمام بالغ ما يعمله الراشدون من حوله أبواه، إخوته، سائق عربة النقل... الخ، ويحاول أن يقلد سلوكهم ويرغب في أن يشارك في أنواع نشاطهم.

وهذه الفترة هي فترة الخيال والمشروعات، حيث يمكن استبدال أحلام اليقظة بتنفيذ واقعي حرفي للرغبات، وتعتبر أبسط الأدوات وأقل الوسائل مواداً مناسبة للاستخدام بما يتناسب ويتفق مع الخيال، فهي مرحلة تعلم ناشط عنيف، تعلم يقود الطفل من نواحي قصوره إلى إمكانيات مستقبله، وهناك نشاط تخللي تدخلي مهاجم، حيث نجد الطفل يهاجم أجسام الآخرين، بالعدوان الجسدي، وأذانهم وعقولهم بالحديث المرتفع والضجيج، وهناك اندفاع في المكان عن طريق الحركة العنيفة النشطة، وغزو للمجهول يدفعه حب استطلاع عنيف.

وفي هذا السن يكون الضمير قد نما، ولم يعد الطفل موجهاً بأناس من الخارج لأنه يكون قد تأسس في داخله صوت يعلق على أفعاله ويحذره، ويهدده ويلاحظ الخبراء النفسيون ان الأطفال يبدأون في هذه الفترة في الشعور لمجرد انهم يفكرون في أفعال ينفذونها في خيالهم لا في الواقع، ويرى بعض هؤلاء الخبراء ان تفسير الكابوس والأحلام المزعجة التي تميز هذه المرحلة من النمو،

وكذلك تفسير الاستجابة الانفعالية البالغة لعقاب ضئيل خفيف، يرجع إلى هذا النوع من الشعور بالإثم.

إذن فالمشكلة التي ينبغي أن تعالج في هذه المرحلة من النمو هي كيف يعمل الطفل بإرادته، وكيف يختار بنفسه دون أن يتعرض لإحساس كبير بالإثم، وإذا حلت هذه المشكلة حلاً سعيداً فإن النتيجة المترتبة على الكفاح في هذا السبيل هي الإحساس بالمبادأة، والإخفاق في الوصول إلى هذه النتيجة يترك الشخصية غارقة في الإحساس بالإثم، ومن الممكن أن يتركها في قيود وأغلال من الجمود، فمن السهل أن نرى كيف يعرقل الإحساس النامي بالمبادأة كثيراً من المشروعات التي يحلم بها الطفل في هذا السن، لأن الآباء والكبار الذين يحيطون به لا يسمحون له بالقيام بها، بحيث ينتهي الطفل إلى شعور دفين مسيطر بأنه يواجه "لا" أينما توجه.

ويضاف إلى هذا انه يجد ان كثيراً من المشروعات مستحيلة التنفيذ، وان مشروعات أخرى تخفق في أن تحوز رضا الكبار الذين نشأ على حبهم، ولو أنها غير ممنوعة، وفضلاً عن ذلك فلكونه لا يستطيع أن يميز في وضوح بين الواقع الفعلي والخيال، فقد لا يوافق ضميره البالغ التحمس حتى على الأفعال المتخيلة ويعاقب عليها.

ولكي نحقق نمو الشخصية السوية، من المهم جداً ان نتيح للطفل فسحة ومجالاً، وأن نشجعه حين يقوم بمشروعاته وأعماله، وحين يستخدم خياله، وأن ننقص العقاب إلى الحد الأدنى، والأطفال في هذه المرحلة يقدرون تقديراً بالغاً أي وعد مقنع بأنهم سيصبحون يوماً من الأيام قادرين على أن يقوموا بالأعمال كما يقوم بها الكبار، وقد يحسنون القيام بها أكثر مما يستطيع الأب والأم، وهم يهتمون بالمنافسة ولاسيما إذا كانوا يستطيعون الفوز، ويصرون على الهدف ويجدون لذة هائلة في الغزو وهم في حاجة إلى أمثلة عديدة من أنواع الأدوار التي يقوم بها الكبار، وهم يريدون فرصاً لكي يجربوا القيام بها في لعبهم.

وتكون القدرة على اختيار الأهداف الاجتماعية والمثابرة في محاولة الوصول إليها في دور التكوين في هذه المرحلة، فإذا حيل ما بين الطفل وبين الإقدام على المشروعات أو إذا قيد خياله، وإذا منعه الآباء من تنفيذ ما يرغب فيه، وإذا أنبوه على ما يقوم به من ألوان النشاط فقد ينتج عن ذلك شخصية محصورة.

ومثل هذه الشخصية لا يمكن أن تعيش وفق قدراتها على التخيل والعمل بالرغم من أنها قد تعوض عن ذلك تعويضاً مبالغاً فيه عن طريق النشاط الزائد.

إن حصار الشخصية وتقييدها هو حصار وتقييد مفروض من الذات، ويكون الضمير عند هذه الشخصية قاسياً متحمساً فيقول للطفل "إذا كان من الممنوع أن أعمل هذا فإنني لن أفكر فيه حتى، لأن مجرد التفكير فيه أمر خطير"، وقد يدفع إلى هذا القرار أو يصحبه غيرة وحسد ومرارة، واتجاه نفسي شرير تجاه العالم.

ومثل هذه المشاعر تجبر الطفل على تقييد ذاته، وقد يصبح هذا التقييد لا شعورياً ويكون جزءاً من الشخصية يقوم بوظيفة ويؤثر على سلوكها، وهذا على الأقل هو ما يقدمه لنا الأطباء النفسيون من تحذير بعد أن أمضوا سنين طويلة في فهم مشاعر الأطفال الداخلية وانفعالاتهم وبعد أن درسوا المضطربين انفعالياً من الكبار.

ولهذه المرحلة النمائية مزايا هائلة، كما ان لها أخطاراً جسيمة، ولا يكون الفرد مستعداً في أي وقت من حياته أكثر من استعداده في هذه الفترة، لأن يتعلم في شغف وسرعة ليصبح كبيراً، بمعنى أن يتحمل المسؤولية وأن يشارك في العمل، فإذا استطاع الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة أن يدرك ويفهم جزئياً بعض الأدوار والوظائف التي يستطيع أن يقوم بها كشخص راشد، فإنه سيكون مستعداً للتقدم في رضا إلى المرحلة النمائية التالية التي سيجد فيها نجاحاً في القيام بأنواع من النشاط لا يحوطها إلا القليل من الخوف والتخيل.

ويمكن استخلاص درس من هذه الفترة للمراحل التالية من نمو الشخصية، هو إن الصراعات التي تصل إلى الذروة في فترات معينة من حياة

الطفل لا تحل مرة واحدة وإلى الأبد، فالإحساس بالمبادأة إذن إحساس ينبغي أن ينمى باستمرار، وأن تبذل العناية البالغة في تنميته حتى لا يحس النشء بالإثم لأنهم تجرأوا على التخيل فكانت لهم أحلام.

٤- الإحساس بالإنجاز والإتمام The Sense of Accomplishment:

هناك احتمال كبير أن تكون مراحل النمو التي ذكرناها أعلاه أهم مراحل نمو الشخصية، فالتقدم في المراحل التالية يكون مؤكداً إلى حد كبير متى تكون لدى الطفل الإحساس بالثقة، والإحساس بالاستقلال، والإحساس بالمبادأة.

ونحن لا نعرف ما إذا كان الأمر على هذا النحو تماماً، وذلك لأن الأطفال الذين يمضون السنوات المبكرة من حياتهم في بيئة طيبة يحتمل أن يستمروا في بيئة طيبة وظروف مؤاتية، أم لأنهم حققوا في شخصياتهم قوة ونمواً يمكنهم من معالجة الصعاب التالية بنجاح، ولم تمدنا الدراسات والأبحاث بأدلة كافية تمكننا من ترجيح صحة أي من التفسيرين السابقين أو هما معاً.

وكما هو معروف ان جميع الأطفال تقريباً الذين يبدأون بداية طيبة يستمرون في النمو على نحو سوي، وان بعض من يبدأون حياتهم بداية غير سوية ضعيفة يستمرون على هذا النقص والقصور، ويبدو هذا النوع من الملاحظات معززاً للنظرية النفسية فيما تؤدي إليه من نتيجة ان الشخصية لا تبلغ السادسة من العمر إلا وقد تكونت على نحو لا بأس به.

والتحليل النمائي عند "أريكسون" هو ان المرحلة الرابعة تبدأ حوالي السادسة من العمر وتمتد لفترة خمس أو ست سنوات، ومحصلتها أو ثمرتها الإحساس بالجد أو التحصيل والإنجاز، وفي هذه المرحلة ينشغل الطفل ببقايا الأحلام، ولكنه يريد أن ينصرف إلى الأعمال الحقيقية التي يستطيع أن يكملها وينجزها.

وفي بعض المجتمعات ومنها المجتمع العربي يدرب الأطفال في وقت مبكر على القيام بالأعمال النافعة اجتماعياً، وما نريد أن نبرزه هنا، هو ان

الأطفال بعد فترة التخيل المشتعل يريدون أن يبدأوا في تعلم كيف يقومون بعمل الأشياء في دقة وإتقان.

وعند مقارنة هذه المرحلة بالمراحل السابقة لها واللاحقة لا نجدها تتميز كغيرها بانتقال من أزمة انفعالية داخلية عنيفة إلى حل لها والسيطرة عليها، وتكون هذه الفترة في ظل الظروف المناسبة فترة هادئة تتسم بالنمو المنتظم المستمر، وخاصة إذا كانت مشكلات المراحل السابقة قد حلت، وتعتبر هذه الفترة هامة جداً بالرغم من هدوئها لأنه يوضع في خلالها أساس ثابت وطيد للمواطنة المسؤولة، حيث يكتسب الأطفال خلال هذه المرحلة المعارف والمهارات اللازمة للقيام بالأعمال، ويكتسبون فوق ذلك القدرة على أن يتعاونوا مع غيرهم وأن يلعبوا معهم لعباً عادلاً متبعين قواعد اللعبة الاجتماعية الكبرى.

والخطر الأساسي لهذه الفترة هو وجود ظروف قد تؤدي إلى إنماء إحساس في نفس الطفل بعدم الكفاءة والقصور، وقد تكون هذه هي النتيجة إذا لم يكن الطفل قد أنمى شعوراً بالمبادأة في المرحلة السابقة، أو إذا لم تعد خبراته بالبيت إعداداً سعيداً للالتحاق بالمدرسة، أو إذا وجد المدرسة مكاناً لابد له أن يتكيف فيه ويهجر ما تعلمه من قبل وما سبق له أن أتمه وأنجزه، أو قد تكون مكاناً لا يوفر له من الخبرات والمثيرات ما يتحدى قدراته الكامنة، وقد يكون البدء طيباً ولكن الطفل قد يتعرض لعدم تشجيع ونقص في الاهتمام إذا أغفلت حاجاته في البيت أو في المدرسة أو إذا توقع منه الكثير، أو إذا أشعرناه بأن إنجاز شيء أو القيام بعمل هو أمر يفوق قدرته ويعلو مستواه.

إذن من المهم لصحة الشخصية وسلامتها أن تدار المدارس إدارة حسنة وأن تتيح طرق التدريس ومادته لكل تلميذ، الشعور بالإنجاز الناجح والتحصيل المرضي، ولقد بينت مذكرات الجانحين أنهم كرهوا أن يصفهم معلموهم بالغباء، وكرهوا المدرسة لأنهم لم يبلغوا من النجاح والصلاح ما بلغه الآخرون.

ويجد بعض هؤلاء الأشخاص في العمل إحساساً بالإنجاز والتحصيل – ذلك الإحساس الذي لا يجدونه في المدرسة– ونتيجة لذلك يتركون المدرسة ولكن البعض الأخر، على أي حال، يعجزون عن غيرهم في إيجاد عمل وفي الاستمرار فيه، وذلك نتيجة لحقيقة هي أنهم لا ينمون في المدرسة، وفي ألوان النشاط التي توفرها أحساسات بالجد أو الإنجاز.

وعلى هذا يضاف الإحساس بالإخفاق إلى عدم الشعور بالأمن، وليس الجنوح هو النتيجة الوحيدة أو أكثر النتائج احتمالاً في الحدوث، التي تترتب عن نقص في النجاح بالمدرسة، ويستجيب كثير من الأطفال لهذه الخبرة بطريقة أهدأ، بالتقبل السالب لدونيتهم وشعورهم بالنقص، وقد يكونوا قد تعرضوا لضرر نفسي أبلغ مما يظهره سلوكهم.

إن تقاليدنا الاجتماعية والتربوية تقضي بأن الأطفال لن يعملوا إلا في ظل التنافس، وعلى هذا نخشى ان يقترح أنه يجب ان ينجح الجميع، ولا تعني مساعدة الأطفال على إنماء إحساسهم بالتحصيل والإنجاز ان نعطي لهم جميعاً درجات عالية وان ننقلهم إلى الصف التالي، فالأطفال في حاجة إلى تحصيل وإنجاز حقيقي واقعي، ولكن كيف السبيل إلى مساعدتهم على إن يصلوا إلى هذا على الرغم مما يوجد بينهم من فروق في القدرة الموروثة والفطرية، وعلى الرغم مما يوجد من فروق في النمو الانفعالي؟ وهو سؤال تجد المدارس في الواقع صعوبة في الإجابة عنه.

وبالطبع ليست المدارس هي المكان الوحيد الذي يتيح للأطفال أحساساً بالجد وقدرة على الإنجاز والتحصيل، ففي البيت تتاح كثير من فرص العمل التي يمكن للطفل أن يخبر فيها النجاح وأن يشعر بقدرته على العمل، وأن يقوم بمحاولات قيمة مفيدة لنموه السوي.

وتهتم جماعات الشباب في كثير من البلدان بإشباع هذه الحاجة، فبرامج النشاط الترويحي مثلاً تؤكد العمل، كما تؤكد اللعب، ولكن المدرسة هي المنظمة

التي وكل إليها المجتمع تعليم النشء، وعلى ذلك تقع المسؤولية المهنية على عاتق المعلمين ليساعدوا الأطفال جميعاً على تحقيق إحساس بالجد وشعور بنجاح.

وتتاح للمعلمين فرصاً كثيرة يمكن من خلالها مساعدة التلاميذ على إحساسهم بالثقة وبالاستقلال والمبادأة، ولتشجيع إنماء هذه الصفات في الأطفال الذين ساءت خبراتهم السابقة فيما يتصل بالخصائص الهامة.

وبالطبع لا يستطيع المعلمون أن يعملوا وحدهم، سواء في مساعدة الطفل على إنماء قدراته الجديدة، أو في توكيد قدراته القديمة، ولكنهم يستطيعوا أن يعملوا الكثير إذا تعاونوا مع الآباء ومع غيرهم لا بالنسبة للتلاميذ الأسوياء فحسب، بل أيضاً بالنسبة للكثير ممن تعثروا في النمو.

٥- الإحساس بالهوية The Sense of Identity:

تبدأ مرحلة أخرى من مراحل نمو الشخصية بالظهور في مرحلة المراهقة، وكما هو معروف ان مرحلة المراهقة هي مرحلة حيرة وثورة بالنسبة لمعظم الأفراد، ففي هذه المرحلة توضع الأمور التي أيقن بها الفرد موضع تساؤل وشك.

ولا يمكن أن يعتمد النشء على كثير من الأمور التي سبق لهم أن اعتمدوا عليها، وتوفر التغيرات الفسيولوجية والنمو الجسمي أساساً جسمياً لهذه الثورة والتردد، وقد تلعب العوامل الثقافية دوراً هاماً أيضاً في هذا، فقد لوحظ أن المراهقة أقل إثارة للمشكلات في بعض المجتمعات عنها في البعض الآخر.

والمشكلة الأساسية في هذه الفترة بالنسبة للمراهق هي تكوين الإحساس بالهوية، أي توضيح من هو؟ وما دوره في المجتمع؟ وهل هو طفل أم راشد؟ وهل لديه ما يمكنه من أن يكون إنساناً له قيمة في المجتمع؟ وماذا لديه من قدرات ومكونات شخصية تتيح له أن يكون عاملاً وكاسباً للنقود؟ وغير ذلك من الأسئلة التي ينشغل بها المراهقون انشغالاً بالغاً، بالإضافة إلى المشكلات

ومظهرهم أمام الآخرين، كما يقارن بتصورهم لأنفسهم وهم يفكرون تفكيراً متصلاً وينشغلون انشغالاً كبيراً بالتوفيق بين ما تعلموه من أدوار ومهارات في المراحل السابقة وبين ما هو مقبول اجتماعياً الآن من أدوار ومهارات.

وهناك كثير من القواعد والقوانين التي تصاحب انتقال الشخص من الطفولة إلى الرشد والتي تبلغ حداً من الاختلاف والتعسف ما يجعلها قليلة الفائدة في تسهيل هذا الانتقال، وهناك تغاير كبير في العرف، فما تتوقعه الأسر التي تعيش في حي واحد في مدينة، من المراهقين وما يسمحون لهم به، يتفاوت ويختلف اختلافاً كبيراً، حتى ان المراهقين لشغفهم ورغبتهم في النمو يتخذون طرقاً تكاد تكون واحدة أو متشابهة لكي تكون لهم مكانة اجتماعية، وهم في هذا يتأثرون بالصحف والمجلات والأفلام والمذياع والتلفزيون، وهذه كلها كثيراً ما تؤكد التماثل والتجانس فتقرب بينهم في أنماط السلوك.

ويجد المراهقون في التطابق والتشابه راحة نفسية، ولذا فقد يتخذون أنماطاً متشابهة في السلوك ومثلاً عليا مشتركة، وهم يميلون إلى تكوين "شلة" أي مجموعة لحماية أنفسهم، ويتعلقون بأوجه تشابه سطحية في الملبس وحلق الشعر ليؤكدوا لأنفسهم أنهم أشخاص لهم أهميتهم الحقيقية.

وقد يتسم سلوك هذه "الشلل" بالقسوة وعدم التسامح مع من يختلفون عنهم، وكثيراً ما يكون هذا السلوك غير مقبول عند الراشدين، على الرغم من أنه يزود أعضاء الجماعة أو الشلة على الأقل بتوكيد سلبي ينشأ عن وجود أفعال ليست كأفعالهم، وأمور لا يتصفون بها.

وخطر هذه المرحلة النمائية هو تميع الذات، ولا يملك المراهق من كلا الجنسين إلا أن يشعر بالتميع حين يتغير جسمه حجماً وشكلاً تغيراً سريعاً، وحين ينضج جنسياً نضجاً يغرق جسمه وخياله بالرغبات الممنوعة، وحين يواجه حياة الراشدين بما فيها من إمكانيات وطرق للعيش منوعة ومتصارعة.

وسواء سيطر المراهق على تميع الذات، أم تأدى بسبب ذلك إلى الجنوح أو العصاب أو الذهان، فإن ذلك يتوقف على ما حدث له من قبل، فإذا كان سير نمو الشخصية سيراً سوياً، فإن الشعور بتقدير الذات ينشأ من خبرات النجاح العديدة في أنواع النشاط التي يقوم بها الشخص، ومن إدراكه المغزى الثقافي لهذه الأعمال، ويكون هذا مصحوباً باعتقاد الطفل بأنه يتحرك نحو مستقبل مفهوم سيجد فيه دوراً محدداً يقوم به.

وقد تؤدي المراهقة إلى إثارة الشك في نفس الصبي أو الصبية لفترة قصيرة أو إلى درجة قليلة، ولكن يحدث تكامل جديد، ويرى الشخص مرة أخرى أنه ينتمي، وأنه يسير في طريق الأمان.

وهذا الأمر عسير على المراهقين الذين لم يتح لهم ماضٍ طيب مناسب، ولا لهؤلاء الذين تحطم أمنهم المبكر نتيجة لإحساسهم بعضويتهم في جماعة قليلة العدد، وهذا ما يعرضهم إلى الانفصال والانعزال عن حياة الغالبية، وهم يفتقدون الثقة بأنفسهم، ويشعرون ان التغيرات الفسيولوجية والاجتماعية التي تقبل مع المراهقة تحيي في نفوس هذه الفئة القليلة، الشك وعدم الثقة التي خبرها في مراحل النمو السابقة، وقد يحس أفراد هذه الطائفة إنهم إن أرادوا أن يندمجوا في حياة الغالبية فعليهم أن ينكروا ماضيهم، وأن ينمو شخصية عاملة تتوافق مع أنماط السلوك السوي.

وقد كتب الكثير عن مشكلات المراهقين والمراهقات، وكيف تتعرض شخصياتهم إلى التلف، وكيف السبيل إلى توجيههم عندما يضيقون باضطراباتهم ومشكلاتهم، ولكن ترجمة هذه المبادئ وتطبيقها واستخدامها بواسطة الآباء والمعلمين والمشرفين على برامج النشاط وتوجيه الشباب يحتاج إلى بحث مستفيض وعمل مضن حتى ولو كان لدينا معارف وافرة.

وعلى الرغم من ان الإحساس بالهوية صعب التحقيق إلا انه يحرس الفرد ويقيه من فوضى الدوافع البايولوجية، ويمكنه من المحافظة على المبادئ

والقوانين، والوقوف أمام ضمير مستبد قاس، شكاك، ففقدان الهوية، وفقدان الشعور بأن هناك قدراً مِن الاستقرار، والتماثل، والمعنى للحياة، يعرض الفرد لصراعاته الطفلية ويؤدي إلى اضطرابات انفعالية، ولقد لوحظ ذلك المرة بعد المرة لدى الجنود الذين أحاطت بهم أخطار الحرب من كل جانب.

ومن الواضح، إذن، إنه إذا أردنا أن نحافظ على صحة الشخصية، أن ننبه ونؤكد أهمية إيفاء الوطن بوعوده للشباب، وعدم تخييبه لظنونهم التي كونوا في سبيل تحقيقها عادات، واكتسبوا مهارات، وجدّوا واجتهدوا.

٦- الإحساس بالود والتآلف The Sense of Intimacy:

أما وقد يكون المراهق إحساساً أو شعوراً بالهوية أو وحدة الشخصية، فإنه يستطيع أن ينمى المكون التالي للشخصية الصحية، وهو الإحساس بالود والألفة مع أشخاص من نفس الجنس أو من الجنس الآخر، أو مع نفسه، فالشاب الذي لم يتأكد من هويته إلى حد معقول يتهيب إنشاء علاقات شخصية مع غيره، ويتجنب المشاركة والاختلاط والتفاهم وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.

وينشأ ذلك عن عدم تفاهمه الوثيق مع نفسه إذ كل ما تأكد من نفسه بحث عن تكوين علاقات ود وصداقة وعلاقات حب، وإذا وقعت الفترة الخاصة بإنماء الشعور بالود والتآلف في فترة المراهقة المتأخرة فإن ذلك يناسب إباحة اختلاط الجنسين معاً في مرحلة الجامعة.

ومن المعروف ان الصلة الجنسية ليست إلا عنصراً واحداً في الموقف، وقد لاحظ العارفون في شؤون المراهقين في المجتمعات التي يسمح فيها بالاختلاط بين الجنسين انه في سن المدرسة الثانوية يتخذ البنون صديقات لكي يتعرفوا عن طريق الحديث إليهن ما يفكرن فيه وما يشعرن فيه وما يردن عمله، ويتخذون من هذه الصلات وسيلة لتحديد هوية الفرد وتوحده.

ويحتاج البنون والبنات في المرحلة الأخيرة من المراهقة إلى الاختلاط والمشاركة لكي يعرفوا شخصيات الآخرين ويتعرفوا على مزاياهم وخصائصهم

ومصادرهم الذاتية وإذا حال بين الفرد وتكوين الشعور بالمودة والتآلف نقص في نمو الشخصية بسبب الإخفاق في المراحل السابقة للنمو فإن المراهق قد يتجه إلى عزلة سيكولوجية ويبقي علاقاته مع غيره من الناس على مستوى شكلي نمطي ينقصه الدفء والتلقائية، وقد يحاول أحياناً المرة بعد الأخرى الاقتراب من الآخرين بحيث يلقى إخفاقاً وفشلاً في كل مرة.

وقد يتزوج نتيجة لهذا الإخفاق المتكرر، ولكن قد يصعب عليه الاحتفاظ بدوره كزوج، لأن الزواج الحق، هو الثنائية الصادقة التي ينشأ عنها كل تعاون لابد أن يجد العضو فيه نفسه أولاً، وأن يتعرف على هويته.

وتلعب العوامل الثقافية في هذا الجانب من نمو الشخصية - كما في الجوانب الأخرى - دوراً هاماً في تشجيع وتعزيز نمو الفرد أو في إعاقته وتثبيطه، والثقافة العربية وما فيها من نظم مركزية في معظم الهيئات التي تقوم بالنشاط وتنظمه وبما فيها من نظام تعليمي، تؤكد على أهمية الامتحانات القائمة على الحفظ والتسميع، وبما فيها من نقل عن الآخرين، وقلة الاهتمام بالبحث، وتقلل من تشجيع الاستقلال والمبادأة، ولكنها لوجود عوامل أخرى، ككبر حجم الأسرة وقلة التنقل الاجتماعي الأفقي، تنمي الود والتآلف، على ان المثل الأعلى للثقافة آخذ في التغيير بدرجة سريعة نحو التخلص من هذه المشكلات والرواسب، وتحاول مؤسسات الإنتاج التأكيد على أهمية الجد والمبادأة، كما ان حركة التصنيع الناهضة لابد أن توفر الظروف الجيدة لإنماء هذه الصفات، بالإضافة إلى قيام مؤسسات للبحث العلمي، مما يؤكد الاستقلال بدلاً من التقليد.

وبقي على المعلمين والآباء أن يتخلصوا من الاستبدادية والسيطرة على النشء بحيث يتيحوا لهم أفضل الفرص لإنماء الإحساس بالاستقلال والمبادأة والجد، ولكي ينموا هويتهم ويتعرفوا على حدود شخصياتهم تعرفاً، يؤدي بهم إلى إيجاد علاقات شخصية مع الآخرين قوامها الود والتآلف.

وهناك بعض الأدلة على أن هناك تغيراً فيما تعارف عليه الناس، ولا نريد أن نحدث تغيراً مفاجئاً في أي من العناصر الثقافية، ولكن الأمل معقود بأن المناقشة الصريحة لبعض مشكلاتنا، يمكن أن تحدث تغييراً تدريجياً في الاتجاهات النفسية بحيث تتغلب على الأخطار الكامنة في الجمود التقليدي.

٧- الإحساس الأبوي The Parental sense:

يشتمل الإحساس الوالدي بمعنى من المعاني، في القدرة على الخلق والإنتاج، ويصل الفرد إلى الرشد، قبل أن ينمي هذا الشعور الوالدي إنماء كاملاً.

ويتضح الإحساس الوالدي بوضوح بالغ في الاهتمام بإنجاب الأطفال والعناية بهم، وقد يظهر هذا الإحساس في علاقة الراشد بأطفال الآخرين، أو في القيام بمسؤولية والدية إزاء نشاط ابتكاري خلاق، ولا يكفي أن يظهر عند شخص الرغبة في الأطفال أو إنجابهم لكي نحكم عليه بأنه قد نمى هذا المكون من مكونات الشخصية السوية.

وقد تبين علماء النفس، ان كثيراً من الآباء الذين يجيئون بأطفالهم على عيادات إرشاد الطفل، لم يصلوا إلى هذه المرحلة من مراحل نمو الشخصية بعد.

وكثيراً ما يؤدي الإخفاق في إنماء هذا المكون من مكونات الشخصية السوية، إلى نوع من الانغماس في اللذات، يميل الفرد فيه إلى معاملة نفسه، كطفل، فينافس أطفاله إن كان لديه أطفال، ويتساهل مع نفسه، ويتوقع من الآخرين تساهلاً، وعلى وجه العموم يسلك بطريقة طفلية غير ناضجة.

وهناك تفسير فردي وتفسير اجتماعي للإخفاق في إنماء إحساس أبوي صالح، فقد يقوم التفسير الفردي، على ان الشخص لم ينم مكونات الشخصية التي سبق وصفها إنماءاً سليماً وهذا الإخفاق يعود عند بعض الأشخاص إلى وقت مبكر، فنتيجة للخبرات غير السارة في الطفولة لا يشعر البعض أو لا يكوّنون إحساساً ثابتاً بالثقة، أو شعوراً بالاستقلال، إلى آخر ما عرضنا له من قبل، وقد

ينتج عن هذا عند بعض الأشخاص نقصاً في المراحل اللاحقة ولاسيما في إنماء إحساس بالود والتآلف.

ويرجع التفسير الاجتماعي إلى ان نمو الشخصية نمواً سوياً يقوم على ما للثقافة من مثل عليا، وما للمجتمع من نظم اقتصادية، ولكي يستطيع معظم المواطنين أن ينموا إحساساً بالوالدية، لابد من أن يتوفر احترام الأب والأم في المجتمع، وان يرفعوا رؤوسهم وأن يحسوا بالعدالة الاجتماعية، وأن يجدوا تقديراً لما يقومون به من دور في مجتمعهم.

وينبغي أن يكون المنتج أعلى مرتبة من الأخذ، وبذل الحب أفضل من تقبله، والإيجابية أحسن من السلبية، ويجب أن تتيح الأوضاع الاقتصادية للأفراد ما يشعرهم بالثقة في المستقبل، والاطمئنان من ان لكل فرد دوره المحترم وعليه أن يقوم به لما له من مغزى وأهمية، وبهذه الطريقة وحدها يستطيع معظم الأفراد أن يكرهوا الأهداف الذاتية التي تصدر عن الأنانية وينفروا منها وأن يجدوا كثيراً من الإشباع في التربية السليمة للأطفال.

٨- الإحساس بالتوحد والتماسك The Sense of Integrity:

إن المكون الأخير للشخصية السوية هو الشعور بالتوحد والتكامل والصحة وتصبح المثل العليا للثقافة التي يعيش فيها الفرد من شرف وشجاعة وإيمان، ونقاء، وكرم، وإنصاف، وتأديب للذات، محور تكامل الشخصية السوية في هذه المرحلة، ويصبح الفرد قادراً على أن يتقبل دورة حياته، أو أن يتقبل ما يتصل بها من أشخاص باعتبارهم ذوي أهمية ومغزى في هذه المرحلة من تاريخه، ما داموا أدوا رسالتهم في هذا السبيل.

إن الإحساس بالتوحد يعني أن يحب الفرد أبويه حباً متحرراً من الرغبة في وجوب تخلصهم من العيوب، وهو يعني أن يتقبل الفرد حقيقة هي أن حياة المرء مسؤوليته وحده، إنه إحساس بزمالة الرجال والنساء الذين خلقوا أنظمة

وأشياء، وصدرت عنهم أقوال تكشف عن الكرامة والحب والإنسانية مهما اختلفت أهدافهم وأزمانهم.

وعلى الرغم من إدراك الشخص الشاعر بالتوحيد لنسبية أساليب الحياة المتنوعة التي تخلع على الكفاح الإنساني معنى ومغزى، فإن الحائز على هذا الإحساس بالتوحيد مستعد لأن يدافع عن كرامة أسلوبه في الحياة في وجه كل ما يهددها من أسباب فيزيقية أو اقتصادية، لأنه يدرك في قرارة نفسه ان الكرامة الإنسانية كلها تتوقف على تمسكه بأسلوبه الذي يقوم على شعوره بالتوحد.

وإن البالغ الذي ينقصه هذا الإحساس قد تخول له نفسه أن يعيد حياته ليتخذ له طريقاً مختلفاً غير الذي سلكه، وهو يخاف الموت، ولا يستطيع أن يتقبل دورة حياته الوحيدة على إنها حياة طيبة، وقد يحس باليأس يتطرق إلى حياته، وهذا الشعور يصدر عن إحساسه بأن ما لديه من وقت قصير لا يسمح بأن يجرب طرقاً جديدة ليبلغ بها الصحة والتوحيد، وهو يشمئز من حياته، والاشمئزاز وسيلة إخفاء اليأس.

وكما ذكرنا في المراحل السابقة لا يعتبر الشك واليأس الذي يخامر الشخص في هذه المرحلة مشاعر يمكن التغلب عليها مرة واحدة والقضاء عليها قضاءاً نهائياً، فمعظم الناس يخامرهم بين الحين والحين مثل هذه المشاعر، ولا يصلون في أي نقطة من حياتهم إلى ذروة التوحد، ولا إلى وهدة اليأس الكامل والاشمئزاز التام.

ويمكن تحسين الشخصية تحسيناً معقولاً حتى في سن الرشد، على الرغم مما لقيه الفرد في سياق نموه من خبرات معرقلة للنمو ومحبطة للسواء، ويمكن أن نوفر مصادر جديدة للثقة، وأن تهيئ ظروف تتيح للفرد الشعور بالاستقلال والمبادأة وذلك بإسناد مسؤوليات جديدة إليه.

ويمكن التغلب على مشاعر الدونية عن طريق التحصيل الناجح، وحتى في هذه المرحلة المتأخرة من النمو يمكن أن يحقق الفرد إحساساً بالهوية، ومتى عرف حدود نفسه قد يكتسب شعوراً بالود والتآلف مع الآخرين وأن يستمتع بالإنتاج والابتكار والمنح.

وإن أردنا للجيل القادم، من الأطفال والشباب شخصيات متكاملة، فمن الضروري أن يحقق الراشدون القائمون على رعايتهم إحساساً بالتوحد إلى درجة ملحوظة، هذا إذا أردنا لهذا الجيل أن يشعر بأن العالم مكان يوحي بالثقة ويمكن الاعتماد عليه، وان للحياة معنى واضحاً ينعكس في تقاليد المجتمع وفي أفراحه واحتفالاته، ويظهر فيما يحتوي عليه المجتمع من أدوار واضحة محدودة، ومجتمعنا بما فيه من تغيير سريع الآن وتنوع في معايير القيم، يترك مجالاً رحباً للأفراد ليعملوا ويستغلوا ويبادئوا ويحبوا وينتجوا.

الفصل الخامس

نظرية بياجيه

الفصل الخامس

نظرية بياجيه

لقد حقق "جين بياجيه" مكاناً فريداً كأحد الثقاة في دراسة النمو العقلي للأطفال، وقد نشر عشرات من الكتب والمقالات عن مراحل النمو العقلي، ووجدت أفكاره في هذا المجال قبولاً وحماساً من عدد كبير من علماء النفس والمربين، وسوف نعرض ملخصاً عاماً لأفكاره هنا والتي أثرت أفكاره في هذا المجال على الممارسات التربوية المعاصرة بحيث تتطلب مزيداً من القراءة والدراسة.

المبادئ الأساسية في نظرية بياجيه:

يسلم بياجيه بأن الأطفال يرثون اتجاهين أساسيين هما:

١- التنظيم Organization:

وهو الاتجاه على ترتيب وتنظيم العمليات في أنساق متماسكة.

٢- التكييف Adaptation:

وهو الاتجاه إلى التوافق مع البيئة.

وكما ان عملية الهضم البايولوجي تحول الطعام إلى شكل يستطيع جسم الطفل أن يستخدمه، فإن بياجيه يعتقد ان العمليات العقلية تحول الخبرات إلى شكل يمكن الطفل من استخدامه في المواقف الجديدة.

وكما انه ينبغي أن يحتفظ بالعمليات البايولوجية في حالة توازن فإنه ينبغي أيضاً أن تحقق العمليات العقلية التوازن Equilibrating وهذه العملية هي شكل من تنظيم الذات يتيح للطفل أن يحقق الانسجام والاستقرار في تصوراته عن العالم وأن يحول عدم الاتساق في خبرته لكي تصبح أمراً مفهوماً.

ويؤدي هذان الاتجاهان إلى البنيات المعرفية وإلى الخطط العقلية وتلك بدورها تتيح للطفل أن يميز بين الخبرات وأن يعمم من خبرة إلى أخرى، ويمكن توضيح التنظيم بربط الطفل بين مهارتين منفصلتين كالنظر إلى الشيء والقبض عليه، بحيث يكوّن الطفل مهارة أكثر تقدماً كالتقاطه لشيء وهو ينظر إليه.

ويحدث التكيف خلال عمليتين تكمل إحداهما الأخرى وهما:

- المواءمة Accommodation مع البيئة الخارجية: وتحدث نتيجة للتفاعل مع الأشياء المنوعة في العالم الخارجي.
- الاستيعاب لهذه الخبرات الجديدة، من خلال تمثلها في خطط عقلية حالية أو تنمية خطط عقلية جديدة.

وتظهر مع نمو الطفل طريقة تنظيمه للخبرات البيئية وتكيفه معها في سلسلة متتابعة من مراحل التفكير والسلوك، وتتضمن كل مرحلة فترة تكوين واكتساب، تعتبر كل منها في ذاتها إنجازاً ولكنها تفيد كنقطة بداية للمرحلة التالية، وتصبح المراحل السابقة جزءاً من المراحل التي تليها، ويختلف المعدل الذي يتقدم به طفل معين خلال هذه المراحل إلى حد ما، ولكن بياجيه يعتقد ان السياق والتتابع واحد في جميع الأطفال.

وينشغل الرضيع والطفل الصغير بالأنشطة الحسية والحركية حتى يبلغ السنة الثانية من عمره، وقد أطلق بياجيه على هذه المرحلة اسم المرحلة الحسية الحركية Sensorimotor، وما أن تنتهي هذه المرحلة حتى يكون الطفل قد نظم خبراته إلى درجة انه يستطيع أن يجرب طرقاً جديدة يعالج بها المواقف الفريدة، بدلاً من استخدام الخطط العقلية التي استخدمها في مواقف سابقة مبكرة مقاربة للمواقف الجديدة.

ويتركز تفكير الطفل في سني قبل المدرسة حول إتقان الرموز التي تتيح له أن يفيد من الخبرات الماضية ويعالج الأشياء التي سبق له تناولها فيزيقاً بشكل عقلي، ويعتقد بياجيه ان الرموز مشتقة من التقليد العقلي وأنها تتضمن كلاً من الصور البصرية والإحساسات الجسمية.

وللرموز خصائص متفردة بالنسبة لكل طفل لأنها تقوم على خبرات الطفل الذاتية، وبدلاً من كونها تمثل الأشياء بطريقة مباشرة، فإنها تمثل معرفة شخص واحد بالأشياء ويحتمل أن توجد بعض التشابهات في تصور جميع الأطفال لما تكون عليه الدراجة مثلاً، ولكن سوف يتوافر لدى كل طفل فكرة متفردة عن الدراجة، وبسبب هذا الاختلاف سوف يحدث اختلاف خبرات كل طفل بالدراجة عن غيره من الأطفال.

ولكي يتعلم الأطفال استخدام الكلمات كرموز، فإن نفس هذا التحفظ ينطبق على تعلمهم، أي انه سوف يكون للكلمة معنى شخصي خاص بكل طفل، ويعتقد بياجيه ان التمركز حول الذات هو أهم الملامح المميزة للكلام والتفكير لدى الأطفال الصغار.

أي ان الطفل عاجز عن أن يدخل في اعتباره وجهة نظر الشخص الآخر، وهو يفسر الكلمات ويستخدمها على أساس خبرته هو، دون أن يدرك إمكانية أن يتوافر لدى الأطفال الآخرين والراشدين ممن قد يتاح لهم خبرات خاصة تصورات مختلفة عن تصوراته هو، وهكذا فإن طريقة الأطفال الأصغر سناً في استخدام الكلمات تختلف عن طريقة استخدام الكبار والراشدين لها.

ونلاحظ ان اللغة والتفكير المتمركز حول الذات عند الطفل في سن ما قبل المدرسة، لا يشكل تفسير الشخص للكلمات فحسب، بل إنه يشكل أيضاً عجزه عن التفكير في أكثر من شيء في وقت واحد، وتؤثر هذه الخاصية بدورها في الطريقة التي يفكر بها عن الأشياء.

ويتضح هذا بشكل كبير في التجارب التي أجراها بياجيه ليحدد درجة فهم الأطفال لمبدأ المحافظة أو البقاء، أي فكرة ان الكتلة أو المادة لا تتغير حين يطرأ التحول على شكل الشيء أو مظهره، وفي تجربة نمطية من هذا النوع يعرض على الطفل موقف يصب فيه الماء (أو غيره) من إناءين متماثلين إلى إناء ثالث طويل ورفيع، بينما يصب ماء الإناء الثاني في إناء قصير ومسطح.

والطفل في سن ما قبل المدرسة يفكر عادة على أساس خاصية واحدة في كل مرة، ولذلك فسوف يذهب إلى ان الإناء الطويل يحتوي على ماء أكثر لأنه يركز على الارتفاع وحده، وبعد أن ينظم الطفل خبراته ويتكيف معها خلال خاصية واحدة Decentration، وحين يصبح قادراً على أن يلتفت إلى الارتفاع والحجم، فإنه يقدر على فهم ان مقدار الماء يبقى واحداً حتى ولو تغير الشكل.

وعلى أي حال، فإن القدرة على فهم المحافظة على الكم لا تتيح لطفل السادسة أن يفهم مباشرة المبدأ العام ويطبقه، والأطفال لا يفهمون ثبات الوزن فهماً تاماً حتى يصلوا إلى التاسعة من أعمارهم، ولا يفهمون ثبات الحجم حتى يبلغوا الثانية عشرة، وهذه النتائج كأنها توضح حقيقة هامة هي أن الطفل ينبغي أن ينظم خبرات أكثر وأن يتكيف معها بل أن يستطيع تعميم مبدأ الثبات.

ويستخدم بياجيه مفهوم إجراء Operation ليشرح الطريقة التي يتم بها تعلم الثبات Conservation، وهو يعرف الإجراء بأنه فعل استنباطي يعدل موضوع المعرفة، وأكثر الملامح المميزة للإجراء المقلوبية أو السير العكسي أي انه بالنسبة لأي عملية هناك عملية ضدها تلغيها.

والمقلوبية تعني القدرة على البدء في التفكير في مشكلة والتوقف وقطع التسلسل عند أي نقطة، والعودة إلى البداية بدون تغيير مفهوم المشكلة، إنها القدرة على تخيل الموقف الأصلي للمشكلة دائماً، وعلى هذا فإن الفرد يستطيع أن يجرب الفروض عقلياً ليرى هل سينجح؟، فإذا اكتشف في نهاية سلسلة الاستدلال إن إجابته خاطئة فإنه يستطيع أن يبدأ من جديد.

ففي الفيزياء يستطيع الفرد أن يستخدم المنشور لتحليل الضوء إلى مكوناته أو يجمع بينها لتصبح ضوءاً أبيض ثانية، ويستطيع الفرد أن يغلي الماء لينتج بخاراً، أو يكثفه ليحصل على الكمية من الماء، وهاتان العمليتان عكسيتان لا يفقد فيهما شيء، إن الاكتساب التدريجي لهذه الثوابت الهامة أو الإجراءات العكسية أمر حيوي للنمو العقلي كما يراه بياجيه.

ويكون نوع الإجراء الذي ينغمس فيه الطفل في المرحلة الابتدائية محدود وقاصر على الأشياء الماثلة أمامه فعلاً، أو التي يتاح له معها خبرة مباشرة عيانية، وهذا يتضح من عجز الطفل في هذه المرحلة عن التعميم، ولهذا السبب فإن بياجيه يصف هذه المرحلة بأنها مرحلة الإجراءات أو العمليات العيانية.

وحين يصل الطفل قرب نهاية المرحلة الابتدائية أي بعد أن يزداد نضجه وتنظيمه وتكيفه، يصبح قادراً على القيام بالإجراءات أو العمليات الشكلية التي تتيح له أن يعالج المجردات (إن كلمة شكلي Formal تعبر عن نمو شكل التفكير أو بنيته، وقد نفكر فيها باعتبارها تأكيداً لقدرة المراهق على تشكيل الفروض).

ويكتسب المراهق خلال المرحلة من ١١ سنة إلى ١٥ قدرة الراشد على التفكير المجرد، ففي المرحلة السابقة يبدأ الطفل في توسيع تفكيره ومده من الفعلي إلى الممكن، ويمكن أن توصف هذه المرحلة بأن المراهق يتذوق فيها التنظير والنقد.

والخاصية الأساسية لهذه المرحلة هي الاهتمام بالممكن مقابل الواقع، أي ان المراهق في هذه المرحلة لم يعد مشتغلاً كلياً بمحاولة تثبيت وتنظيم ما يصل إليه على نحو مباشر عن طريق الحواس، ذلك ان المراهق من خلال اتجاهه الجديد هذا يتوافر لديه إمكانية التخيل عما ينبغي أن يكون هناك سواء تعلق هذا التخيل بالأشياء الواضحة تماماً أم بالأشياء الغامضة، وهكذا تزداد ثقته بما حوله.

أي ان المراهق ينظر فيما يتصل بالعمليات الراهنة للعالم وينتقدها ذلك أن لديه تصوراً عن كثير من الطرق التي يمكن أن تتم بها هذه العمليات ولديه قصور عن البدائل التي يمكن من خلالها أن يصبح العالم أفضل مما هو عليه.

إن المراهق في هذه المرحلة قادراً على أن يستكشف عقلياً مزايا وعيوب الإمكانيات المستقبلية المختلفة، على سبيل المثال اختيار عمل له من عدة أعمال متاحة وعمليات الاختيار هذه مصدر من مصادر القلق الكبير.

تقويم نظرية بياجيه:

لقد واجهت نظرية بياجيه عدد من الانتقادات نوجز أهمها فيما يلي:

١- ميله إلى فرض تكوينات نظرية مستفيضة معتمداً على بيانات وشواهد أمبيريقية محدودة.

٢- غض النظر عن مشكلات مثل وظيفة الذكاء وتأثير التربية والتعليم فيه، وكذلك إهماله لتأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والعمر الزمني.

٣- الاعتماد على أقوال الأطفال وقبولها باعتبارها تعبيراً أميناً عن التكوينات النفسية الكامنة، هذا على الرغم من إمكانية الخطأ في طريقة البحث والاستقصاء التي اتبعها.

٤- التأكيد الزائد على اتساق نظريته، والتقليل مما يمكن أن يوجد بين الأطفال من فروق.

٥- الاكتفاء بالتقويم الكيفي بدلاً من التقويم الكمي على الرغم من إعلانه إنه يلتزم بالمنهج العلمي.

إن مفهوم مرحلة النمو يخلق مشكلات تتطلب التفكير، اللهم إلا إذا كان القصد بمرحلة النمو التوصل إلى تقسيم مريح وتعسفي يستند فيه إلى بعض المبادئ منها:

أ- إن ظواهر معينة تبدو دائماً بنفس النظام والترتيب، وعلى سبيل المثال لا يستطيع الأطفال التوصل إلى مبدأ المحافظة على الحجم قبل توصلهم إلى المحافظة على المادة أو الكتلة، ولا يمكن أن يبلغوا القصد الخلقي قبل مسايرة أوامر الوالدين، ويتفق عمل بياجيه مع هذا المبدأ.

ب- إن ظواهر معينة ينبغي أن تظهر دائماً في أعمار زمنية معينة، ونظرية بياجيه تحقق هذا المبدأ إلى حد ما، هذا على الرغم من وجود اختلافات وفروق.

ج- إذا كان المقصود بالمراحل مراحل نضج داخلية المنشأ وليست ناشئة في أساسها عن تأثير البيئة فإن الظواهر الملائمة ينبغي أن تكون واضحة بغض النظر عن التنوع في البيئات، هذا مع التسليم بأن البيئة ليست مختلفة اختلافاً بائناً.

وقد تحقق هذا الشرط إلى حد ما لأن نتائج بياجيه قد دعمتها بصفة عامة بحوث في بلاد مختلفة، ولكن هناك ثغرة بين اهتمام بياجيه المحدود بالعوامل البيئية والاهتمام الكبير الذي نجده شائعاً عند مستخدمي اختبارات الذكاء في بحوثهم ودراساتهم المعروفة، ومراحل النمو عند بياجيه مقنعة، ولكنها لا تستند على اختبارات واضحة ومحددة.

وقد وضعت اختبارات الذكاء التقليدية لخدمة أغراض عملية ومن أمثلتها التوجيه التربوي والمهني والانتقاء، ومعنى هذا إن هذه الاختبارات قد أخذت بتعريف وظيفي للذكاء، وإذا كان هناك من يعترض على فكرة استخدام اختبارات الذكاء، ففي وسعه أن يسقط كلمة ذكاء وأن يذهب إلى ان الدرجة على هذا الاختبار مهما كان ما يقيسه لها علاقة معروفة مع أداء الفرد اللاحق في المجال التعليمي أو المهني، أي ان هذه المعرفة مفيدة من الناحية العملية.

وقد لوحظ ان مفهوم الذكاء بالضرورة يحتوي على حكم قيمي، فقد يتسلق شخص جبلاً بذكاء، ويعجز عن حل مسألة في الرياضيات بذكاء، وقد يستطيع فرد أن يتعامل مع الناس بذكاء ويعجز عن حل مشكلات علمية بذكاء، والعكس صحيح في كلتا الحالتين.

ونحن نستخدم كلمة ذكاء لتعني دائماً طرقاً لعمل الأشياء بكفاءة، ولكن في سياقات تتطلب أنواعاً مختلفة من الكفاءة، والحق ان بياجيه باهتماماته التي يغلب عليها الطابع النظري دون العملي وبتأكيده للعمليات المركزية بدرجة أكبر من اهتمامه بالتشكيل الاجتماعي لتلك العمليات لا يعطي هذه الجوانب ما تستحق من اهتمام.

ومع ذلك فإننا نستطيع أن نضع اختبارات ذكاء تعتمد على الأعمال الفعلية التي استخدمها بياجيه في بحوثه المكثفة، ولقد أمكن وضع وتطوير مقاييس للتفكير وتناول المجالات الآتية: العدد، والكم، والمساحة والهندسة والحركة والسرعة والزمن والتغير والارتفاع، والاستنباط المنطقي، ومنطق العلاقات، ومعتقدات الطفل عن العالم (الواقعية، والاجتماعية، والاحيائية، والصناعية).

وتدل الشواهد المبدئية على ان الاستجابات المختلفة للأطفال إزاء هذه الأعمال في أي من المجالات أو الموضوعات السابقة تتفق مع خصائص المراحل العمرية التي حددها بياجيه في نظريته، ولا شك في ان تطوير اختبارات الذكاء هذا سيجعل في الإمكان تقويم التلاميذ وتحديد مدى استعدادهم لتعلم مختلف الأعمال المعرفية، مثل تحديد مدى استعدادهم لتعلم مفاهيم رياضية وعلمية معينة، ومدى استعدادهم لتعلم المبادئ أو القواعد الرياضية والعلمية، ولحل المسائل في هاتين المادتين.

وبعبارة أخرى قد يصبح في الإمكان وضع مقياس متدرج للأهداف التعليمية يتطابق تماماً ويتناسب مع قياس التفكير المتدرج الذي كشفت عنه بحوث بياجيه ونظريته.

وفكرة بياجيه عن النمو المعرفي باعتباره سلسلة من الإنجازات لتحقيق التوازن بين الكائن الحي والبيئة، بين استيعاب البيئة والمواءمة معها فكرة تثير الاهتمام وتستوجب العناية، ولكن محاولاته يشوبها الغموض إلى حد ما، ويؤكد بياجيه عام ١٩٥٩ إن الذكاء يحقق توازناً بين الاستيعاب والمواءمة، ولكن هذه النقطة غير محددة بدرجة كافية إذا قورنت بوجهة النظر التي تستند إليها اختبارات الذكاء المألوفة، حيث نجد الأخيرة واضحة إجرائياً وإن اختلفت درجة صدقها.

وكذلك إذا قورنت بالتحليل التفصيلي للسلوك الذي تصدى له علماء النفس التجريبيون والذي استهدفوا من وراء تحليلهم هذا تشكيل السلوك وتطويعه

في معاملهم، ذلك نجد أن هذه المحاولات واضحة سواء ثبت صدقها وإمكانية تعميمها خارج المعامل أم لم يثبت ذلك.

ولقد بذلت الجهود وقامت محاولات لتعجيل بلوغ أطفال بياجيه مراحل معينة عبر طريق برامج تدريب خاصة ولكنها لم تثمر إلا قليلاً، وهذا يدعم الانطباع العام الذي يخلص إليه من يدرس نظرية بياجيه وخلاصته ان التطبيع ينبغي أن ينتظر إلى حد كبير الطبع، وهذه النظرة تخالف ما يراه دعاة البيئة المتحمسون الذين يرون إمكانية تحقيق الكثير عن طريق تناول البيئة والتحكم فيها، ومهما يكن من شيء، فإن هذا الخلاف لا يبدو حقيقياً عند إمعان الفكر فيه.

وقد رسم بياجيه خريطة لمراحل النمو المعرفي من خلال ملاحظاته التفصيلية، وواضح ان هناك تفاوتاً ملحوظاً في كل مرحلة من مراحل النمو، ولهذا التفاوت مضامينه العلمية الكبيرة، بما في ذلك من أهمية تناول المؤثرات البيئية المختلفة ومعالجتها لتحقيق أهداف تربوية أفضل وأكثر تقدماً، وما يبدو ملمحاً متواضعاً أو ضئيلاً في صورة النمو المعرفي العامة عند بياجيه قد يكون عظيم الشأن إذا نظرنا إليه من خلال رؤية الممارسات التربوية.

أن الأهمية الأساسية لنظريات بياجيه عند المعلمين تكمن فيما قدمت من صورة واضحة مختلفة مفصلة لطبيعة النمو المعرفي للأطفال والفروق بينهم في كل مرحلة من مراحل النمو، وينبغي أن يعي المعلمون هذا الدرس ويدركوا التفاوت الكبير بين التلاميذ في خصائصهم المعرفية سواء درسوهم وعلموهم بطريقة واحدة أي لم يستطيعوا أن يولوا هذه الفروق ما تستحق من الرعاية نتيجة لإمكانياتهم المادية أو البشرية أو استطاعوا ذلك، ولم يسبق بياجيه من علماء النفس من ميز بين الفروق الكيفية في المراحل المعرفية لنمو الطفل.

لقد أصبح بعد ظهور فكر بياجيه من الصعب علينا تماماً أن نفكر في الذكاء على انه خاصية أحادية البعد يمكن أن تتوافر بمستوى منخفض عند الطفل

الصغير ثم يرتفع هذا المستوى عند من يكبره سناً، ولقد أوضح بياجيه صعوبة التفكير في الأطفال على إنهم رجال صغار، وإبان الخطأ في تصور الأطفال على أنهم نسخ مصغرة من الأطفال الأكبر سناً، ولقد قدم لنا بتفصيل هائل كيف يختلف الأطفال في الأعمار المختلفة، وكيف تتميز المراحل في خصائصها في النواحي المعرفية بل والخلقية.

وتقتضي نظريات بياجيه فيما يتصل بتخطيط المنهج التعليمي واختيار طريقة التدريس من المدارس أن توازن بين الإثارة التعليمية والانتظار الصبور، وهذه السياسة كان من الممكن التوصل إليها دون جهود بياجيه ولكنها بغير شك تفيد من أفكار بياجيه التفصيلية.

إن عمل بياجيه يؤكد ان الخبرة التدريسية في المرحلة الابتدائية ينبغي أن تكون بحيث يحدث تعلم الأطفال عن طريق الإدراك والعقل، وعندما يصلون إلى المراهقة المبكرة، يستطيعون أن ينموا قدرتهم على الاستدلال المجرد بدلاً من الاستدلال العياني، لأن بعض الأطفال لا يصل إلى ذلك حتى بعد بلوغه هذه المرحلة من النمو.

إن توضيحات بياجيه وشروحه لمنطق الاستدلال عند الأطفال فيما يتصل بالمقدار والعدد والسببية والزمان والمكان الخ، ينبغي أن تساعد المعلمين على إدراك ان التعليم الابتدائي ليس مجموعة من البرامج التقليدية أو المألوفة على التلاميذ أن يدرسوها، وإن هذا التعليم إذا أريد له أن يحقق أهدافه بكفاءة فينبغي عليه أن يربط برامجه التعليمية بطبيعة الطفل، وأن تكون هذه البرامج ملائمة لهذه الطبيعة.

ولقد راعى المربون الجانب الانفعالي من طبيعة الطفل، ولكن بياجيه هو الذي أوضح الجانب المعرفي الذي لا تقل أهميته عن الجانب الانفعالي، والحق إن بياجيه يتردد كثيراً عند الفصل بين الناحيتين.

الفصل السادس

نظرية برونر في التعليم

الفصل السادس

نظرية برونر في التعليم

يعتبر برونر أحد الذين وضعوا واحداً من أشمل البرامج التربوية التي تعتمد على سلسلة هرمية من المراحل شبيهة بما نجد عند بياجيه، وقد قدم برونر مبادئ لتشكيل النمو العقلي للأطفال وفقاً لخطة محددة، وهو في هذه الخطة يهتم بالبناء حيث يقول في كتابه "نحو نظرية التعليم": "لا توجد نظرية للتعليم توجه وترشد ممارستنا البيداغوجية وينبغي أن ترتبط نظرية النمو مع نظرية للمعرفة ونظرية للتعليم وإلا حكم عيها بالتفاهة".

ويقترح برونر في نظريته للنمو العقلي مساراً يتألف من ثلاثة أنظمة متتابعة للعرض وهي:

١- التوضيح النشط:

الأطفال الصغار يفهمون الأشياء على أفضل نحو عن طريق الأعمال، أي ان الأطفال يوضحوا فهمهم لدعامة التوازن بالاعتماد على خبرتهم الفعلية في الأرجحة، فإذا كان الذي على طرفي الأرجوحة ثقيلاً فإن الطفل الآخر الذي يجلس على طرفها الآخر يتراجع.

وإذا كان الطفل الأول خفيفاً يتحرك الآخر نحو المركز، كما ان الأطفال الصغار يعرفون الكلمات على أساس الأفعال المرتبطة بها فالكرسي يجلس عليه، والملعقة يؤكل بها.. الخ.

وعندما يقوم المعلم بتدريس أطفال في هذه المرحلة فمن الضروري أن يحقق الاتصال والتفاهم عن طريق العمل، بل إن الراشدين قد يلجأون إلى هذه

الطريقة عند تعلم الموضوعات الجديدة وخاصة إذا كانت مهارات حركية فمعلم كرة السلة أو التزحلق على الجليد يطلب من تلاميذه أن يقلدوه في حركاته ومهاراته أكثر مما يعتمد على الشرح اللفظي.

٢- التوضيح الأيقوني أو التوضيح بالصور:

يتعلم الأطفال الأكبر سناً التفكير على مستوى آخر غير السابق هو المستوى الأيقوني أو المصور أي إن الأطفال يستطيعوا أن يفهموا المعلومات دون أن تتم في صورة أفعال وأنشطة أمامهم، وهم يستطيعوا أن يرسموا المعلقة دون أن يمثلوا عملية تناول الطعام بها، ويستطيعوا أن يرسموا دعامة التوازن لأن لديهم صورة لم تعد تعتمد على الفعل، وهذه نقلة هامة في نمو العقل، لأن استخدام الصور والرسوم البيانية يتيح للأطفال في هذه المرحلة أن يتعلموا بطرق أبسط.

٣- التوضيح الرمزي:

يستطيع الأطفال في هذه المرحلة أن يترجموا الخبرة إلى لغة، ويمكن توضيح دعامة التوازن باستخدام الكلمات بدلاً من استخدام الصور، ويتيح العرض الرمزي للأطفال أن يستنبطوا منطقياً، وأن يفكروا تفكيراً محكماً.

ويرى برونر أن التمثيل الرمزي يمكن الفرد من تشكيل خبراته عن العالم الذي يعيش فيه بصورة قوية وفعالة، واستخدام ذلك للبحث عن حل للمشكلة التي يتصدى لها.

ويعتمد اختيار المعلم لطريقة العرض على عمر التلميذ وبخلفيته والمادة الدراسية نفسها، ويعتقد برونر إن تدريس مسألة من مسائل القانون يتطلب التمثيل الرمزي، بينما تدريس الجغرافيا يتطلب التوضيح الأيقوني وأفضل طريقة لتعليم المهارات الحركية الجديدة هي عن طريق الممارسة العملية وخاصة في البداية وأفضل طريق لتدريس الرياضيات هي استخدام طرق العرض الثلاث.

ويستشهد برونر ببحوث النمو التي تبين ان الأطفال قادرون على فهم

العمليات العيانية أولاً، ثم بعد ذلك على فهم التعبير البياني المصور، وفي النهاية يصبحون قادرين على فهم التمثيل الرمزي العددي اللغوي المجرد، بل إن المراهقين والراشدين قادرون على فهم المعلومات غير المألوفة بيسر إذا عرضت عليهم بالترتيب التالي: بطريقة عيانية، ثم بيانية، ثم رمزية، وهذه الطريقة تناسبهم بدرجة أكبر إذا كان الموقف مقلقاً، وينبغي على المعلم أن يراعي مستوى المتعلم من حيث النمو ودرجة ألفته للمادة، وحالته الانفعالية العامة عند انتقاء الطريقة المناسبة لتمثيل المادة التعليمية.

ويوازي الوصف العام للمراحل الذي يقدمه لنا برونر ما يقدمه لنا بياجيه ولكنه يختلف عنه في تفسيره لدور اللغة في نمو الفكر، ويرى بياجيه إن التفكير واللغة يرتبط أحدهما بالآخر ارتباطاً وثيقاً، ولكنهما نظامين مختلفين، وهو يعتقد ان تفكير الطفل يقوم على نظام أو نسق من المنطق الداخلي يتطور مع تنظيم الطفل لخبراته وتكيفه معها، وهو يعتقد أيضاً ان الطفل الأصغر يعتمد على الرموز الصغيرة والتقليد.

ويعتمد هذا الفرض أساساً على الملاحظات بأن الأطفال الذين يبلغون الثانية من أعمارهم قادرين على الانغماس في تقليد دقيق للسلوك المركب في وقت تكون فيه مهاراتهم اللغوية بدائية تماماً، كما يرى برونر ان التفكير، لغة مستنبطة وان القواعد البنائية للغة وليس المنطق يمكن استخدامها لتفسير تعلم مبدأ البقاء أو الثبات وغيرها من المبادئ، وهو يؤسس فرضه على تجارب قام بها زملاؤه وتلامذته.

ولقد عدل برونر تجربة أواني الماء التي ابتكرها بياجيه، وجعل صب الماء يتم خلف ستار من الورق المقوى يتيح للطفل أن يرى قمم الأواني فحسب وليس مقدار الماء، وعندما سئل الأطفال هل كمية الماء في الإناءين القصير والطويل هي نفسها وواحدة؟ استطاع معظمهم أن يقدم الإجابة الصحيحة، على

الرغم من ان كثيرين منهم عجزوا عن أن يعطوا نفس الإجابة ويدركوا مبدأ المحافظة والثبات حين رأوا على نحو مباشر عملية صب الماء في الأواني.

وقد فسر برونر هذا بقوله إن الطفل الذي يرى الماء وهو يصب مضطراً نتيجة للمثيرات البصرية لعمليات الصب أن يركز على العلامات البصرية، أما الطفل الذي يطلب منه أن يصف ما حدث دون أن يراه، فإنه يستخدم التمثيل الرمزي مما يحرره مما هو عياني.

ويلخص برونر آراءه كما تقارن بآراء بياجيه على النحو التالي:

في معهد جنيف، يرى النمو المعرفي باعتباره مسألة نضج تقريباً برمتها أو هو نضج يحدث من خلال عملية استبطان للأشكال المنطقية، والمنطق يعبر عنه أولاً حركياً ثم يستبطن تدريجياً حتى يمكن استخدامه رمزياً – وعندئذ لا يصبح الفعل الفيزيقي ضرورياً للتفكير.

وفي المركز المعرفي في هارفارد، يرى النمو المعرفي باعتباره استبطان للتكنولوجيات من الثقافة واللغة أكثر التكنولوجيات المتاحة فاعلية – كما ان مدرسة هارفارد تؤكد أيضاً طريقة الفروق في تمثيل العلم وعرضه: عن طريق النشاط والعمل، عن طريق الصور والرسوم البيانية وعن طريق الرموز، وعلى الرغم من وجود تتابع نمائي على أساس العمل والصور، والرمز، فإن هذه الأشكال الثلاث كلها تبقى في نسق الفرد طول حياته، وهناك على الدوام تفاعل بينها، وإدراك طريقة عرض الواقع وتمثيله أيقونياً، وبالتالي إبراز دور الصور في المعرفة – وعمل بياجيه إلى إغفال هذا الدور- تلقى مدرسة هارفارد ضوءاً مختلفاً على مشكلة البقاء أو الثبات، ويصبح في الإمكان أن ترى نقص البقاء أو الثبات باعتباره تمثيلاً أيقونياً مضللاً، بدلاً من اعتباره غيبة للصور والأشكال المنطقية المناسبة السليمة، (كما يحملنا بياجيه على الاعتقاد بذلك).

وهكذا فإن عملية وضع ستارة استهدفت التخلص من النمط الأيقوني والسماح لأنماط أخرى أكثر ملاءمة وقد تكون متوافرة أن تعمل عملها.

وينبغي أن نلاحظ إن بعض جوانب وجهة نظر بياجيه تختلف عما يقدمه علماء نفس آخرون أمريكيون من تفسيرات حيث يؤكد هؤلاء بأن النضج عند بياجيه ليس إلا عاملاً واحداً في النمو العقلي، وان هناك عوامل أخرى تؤثر فيه كالخبرة والنقل الاجتماعي والتوازن (أي عملية تنظيم الذات)، وأن بياجيه على الرغم من انه لا يؤكد استخدام الكلمات كرموز، إلا انه بالتأكيد لا يتجاهل الصور كما يذهب إلى ذلك برونر، بالإضافة إلى ان بياجيه يعتقد ان جميع أنماط التفكير التي وصفها تبقى في النسق أو النظام عند الفرد طوال حياته، حتى وبعد أن يصل الفرد إلى مرحلة التفكير الشكلي الإجرائي، لأنه أحياناً قد يعود إلى مستويات أدنى من التفكير.

ويقترح برونر ان التفكير الرمزي متاح للطفل في مستوى مبكر، أما بياجيه فإنه مقتنع بأن التفكير الشكلي الإجرائي يمكن استخدامه من قبل أولئك الذين نظموا خبراتهم وكيفوها أولاً في أشكال إجرائية ثم في أشكال إجراءات أو عمليات عيانية.

وهكذا فإن بروز يعني من عرضه لأفكاره ان أكثر أنواع تفكير الطفل التي يستطيع أن يقوم بها بمساعدتنا هو أكثرها ملاءمة له، أما بياجيه فيرى انه مهما كان نوع التفكير الذي يستخدمه الطفل بنفسه ومستقلاً فهو أكثر الأنواع ملاءمة وانه من غير الحكمة أن نحاول أن نفرض على الطفل أشكالاً للتفكير أكثر تقدماً.

ويختلف برونر أيضاً عن بياجيه في تصوره لقدرة بعض البيئات على إبطاء تتابع النمو أو وقفه.

خلاصة عن مناظرة النمو:

إن السؤال الأساسي في هذه المناظرة أو الجدل هو:

هل من الأفضل أن يحاط الأطفال بمثيرات وخبرات مرتبة إلى حد ما ثم يتاح لهم قدراً كبيراً من الحرية ليختاروا منها ما له معنى ومغزى بالنسبة لهم وفي الوقت الذي يجدون فيه ذلك؟ أم ان الأجدى هو أن ترصد أنماط النمو وخصائص المرحلة التي يوجد فيها الأطفال ثم يقادون على نحو منظم خلال هذا التتابع النمائي أو السياق؟

وحتى إذا استطعنا أن نبرهن بالتجربة على صحة دعوى برونر بأن في الإمكان أن ندرّس أي شيء في شكل له معنى لأي طفل في أي مرحلة من مراحل نموه، فإن جميع العوامل التي لها تأثير في الدراسة ينبغي أن تدخل في الحسبان، وهناك تجارب كثرت الإشارة إليها كدليل على ان نسبة الذكاء يمكن تحسينها ورفعها بالتعليم الخاص والتدريب.

وقد استخدم برونر هذا التدريس الخاص لتعليم مجموعات صغيرة جداً منتخبة من تلاميذ فوق المتوسط في محاولة للبرهنة على صحة فرضيته السابقة، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو هل يمكن الدفاع عن استخدام نتائج مثل هذه الدراسات في مواقف يقوم المعلم بتدريس ثلاثين أو أربعين تلميذاً لم يجتمعوا في فصل واحد نتيجة لعملية انتقاء معينة؟.

وهل فكرة بلوم القائمة بأن السنوات المبكرة من حياة الطفل بالغة الأهمية، وإن الطفل الذي لا يتعلم في هذه المرحلة لا يمكن تعويض ما أصابه من قصور فكرة صادقة وصحيحة؟ وإن كانت هذه الفكرة صحيحة فإنه ينبغي علينا أن نخصص معظم ميزانية التعليم للصفوف الأولى، وان نركز على تطوير مناهجها أم أن الفكرة التقليدية عن الاستعداد صحيحة، وترتيباً عليها نقول إن النظام المدرسي لو انتظر فترة أطول حتى يزداد استعداد الأطفال لكان عائد التعليم أفضل لأن الأطفال سيكونون أكثر نضجاً قبل أن يبدأ تعليمهم، وفي ثلاثة مسوح للبحوث عن فاعلية التعليم المبكر حين يقارن بالتعليم المتأخر كانت النتيجة العامة ان مقداراً معيناً من التعليم أكثر فاعلية حين يوجه لطفل أكبر سناً عنه إذا وجه لطفل أصغر.

والسؤال الأخير ولعله أكثر الأسئلة أهمية:

هل أغفل دعاة التعجيل بتعليم الأطفال ما يمكن أن يتعرضوا له من إخفاق حيث يطلب منهم أن يتعلموا قبل أن يصلوا إلى النقطة التي يزداد احتمال استجابتهم لما يتعلموه؟ وهل أدركوا ان تعرضهم للفشل قد يؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو التعليم يصعب بعد ذلك أن يتخلصوا منها؟.

الفصل السابع

خصائص المستويات العمرية

©Tom Arma
www.rayig.8m.com

الفصل السابع

خصائص المستويات العمرية

إن حياة الإنسان هي وحدة واحدة وعملية النمو تصدر من داخله ولا تفرض من خارجه، ويحدث هذا النمو على نحو مستمر مع التقدم في العمر حتى يقف الفرد عند مرحلة معينة يصل عندها إلى التكوين النهائي، وعملية النمو هي عملية متصلة، ومن هنا فإن تقسيم حياة الفرد إلى مراحل فيه قدر من التعسف، ومن الصعب أن نميز بين نهاية مرحلة وبداية المرحلة التي تليها مهما حاولنا أن نتوصل إلى تقسيم دقيق لأنهما متداخلتان.

وللتقسيم إلى مراحل فائدتان إحداهما نظرية وهي أننا نقصد توضيح هذه المراحل وتبسيط هذا العلم، والثانية عملية، ومن هنا فإن التقسيم كلما تمشى مع الواقع كان أفضل لأنه يفيدنا في الحياة العملية.

وسنقدم في هذا الفصل ملخصاً لخصائص كل مرحلة من مراحل النمو ومع هذه الخصائص مقترحات عن طريقة استخدام هذه المعلومات في عملية التربية والتدريس، وفي كل مستوى من هذه المستويات سنقدم وصفاً للخصائص الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، وهذا التقسيم قد لا ينطبق مباشرة على بعض التنظيمات التعليمية في العالم العربي، ولكن يمكن تجميع هذه الخصائص وإعادة توزيعها بما يتناسب مع السلم التعليمي وتقسيمه وذلك بقليل من الجهد الفكري.

وتقسم المسافة النمائية إلى خمسة مستويات تتفق عادة مع تقسيم الصفوف وتجميعها في المدارس:

١- سنوات ما قبل المدرسة ورياض الأطفال ٣ سنوات إلى ٦ سنوات.

٢- الصفوف الأولية (١، ٢، ٣) ٦ سنوات إلى ٩.

٣- الصفوف الابتدائية (٤، ٥، ٦) ٩ سنوات إلى ١٢.

٤- المدرسة الإعدادية (٧، ٨، ٩) ١٢ سنة إلى ١٥.

٥- المدرسة الثانوية (١٠، ١١، ١٢) ١٥ سنة إلى ١٨.

نلاحظ ان أسلوب الأطفال في الحياة اليومية يتغير من شهر إلى شهر في السنوات الأولى من حياتهم، ثم من سنة إلى سنة في طفولتهم المتأخرة ونحن نتوقع من طفل في الثالثة من عمره أساليب سلوك تختلف عما نتوقع من أخيه في السابعة من عمره سواء أكان ذلك في تعبيره عن انفعاله أو تفكيره أو في تفاعله مع الآخرين.

ونستهدف من دراسة مراحل النمو فهمها لكي نرتب على هذا الفهم مساعدته على تحقيق أفضل نمو ولنرتب على هذا الفهم التنبؤ بما سيكون عليه سلوكه مستقبلاً، أي إننا نستهدف دراسة نمو السلوك الإنساني لتحديد أحسن الشروط البيئية الممكنة التي تؤدي إلى أحسن نمو ممكن ولتيسير اكتساب أساليب التكيف الاجتماعي السوي.

وقد تغري المعلم قراءة خصائص الأطفال في الصف الذي يقوم على تدريسه فيغفل قراءة خصائص الأطفال في الصفوف والمراحل الأخرى، غير انه ينبغي عليه أن يعرض عن هذا الإغراء وذلك لأن الخصائص التي يناقشها في مستوى معين قد تظهر في مستويات أخرى كثيرة أو في جميع المستويات الأخرى، والقراءة عنها ودراستها في المستويات الأخرى قد يزيد من استبصاره وفهمه للنمو.

وحتى لو حدث وكانت هذه الخاصية قاصرة على مستوى واحد فلابد انه يعرف ان في هذا التقسيم قدر من التعسف وان النمو ليس مطرداً ولا مستمراً

بالدرجة التي تجعل تعميماً معيناً ينطبق ويصدق على الأطفال في فترة ثلاث سنوات بعينها ولا يصدق عليهم قبل هذه المرحلة ولا بعدها، أي ان كثيراً من الخصائص والسمات تتداخل في المستويات العمرية المتجاورة وتتكرر، وذلك بسبب كبر مدى الفروق الفردية.

وأخيراً فإننا نفيد حين نحاول فهم العملية الكلية الشاملة للنمو.

رياض الأطفال: ٣ سنوات إلى ٦ سنوات

أولاً- الخصائص الجسمية:

١- يتميز الأطفال في هذا السن بنشاط فائق، ولديهم سيطرة جيدة على أجسامهم، ويستمتعون بالنشاط لذاته.

وعلى المربي أو المعلم أن يزود الأطفال في هذه المرحلة بفرص كثيرة للجري والتسلق والقفز، وان يرتب الأشياء بحيث تتم هذه الأنشطة بقدر الإمكان في ظل إشرافه وسيطرته على الموقف، وإذا اتبع سياسة الحرية التامة فقد يكتشف ان ثلاثين طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٣ سنوات وخمس يمكن أن يتحولوا مع هذه الحرية إلى كابوس مزعج.

٢- ينغمس الأطفال في رياض الأطفال في النشاط بحيوية وحماس إلى حد الإنهاك، ومن هنا فهم في حاجة إلى فترات راحة، وهم لا يدركون حاجتهم إلى الإبطاء في النشاط والتماس الراحة.

ومن واجب المعلم أن يضع في الجدول أنشطة هادئة عقب الأنشطة الشاقة المضنية، وأن يخصص فترات للراحة، ولابد للمعلم أن يكون يقظاً لأن الاستثارة قد تصل إلى مستوى التمرد إذا لم يشغل انتباه التلاميذ المثيرين للشغب وإتباعهم بأعمال أخرى.

٣- تكون عضلات الطفل الكبيرة في هذه المرحلة أكثر نمواً من عضلاته الدقيقة التي تسيطر على أصابعه ويديه ومن هنا فإن الأطفال قد يتعثرون أو حتى

يعجزون جسمياً عن القيام بمهارات مثل ربط الأحذية وتزرير القمصان... الخ، أي أن الطفل في هذه المرحلة يجيد الحركات التي تحتاج إلى قوة كالجري والقفز والتسلق، أما الحركات العملية الدقيقة التي تحتاجها الأشغال اليدوية البسيطة والأعمال التي تحتاج إلى مهارة ودقة فإنها رغم اهتمام الطفل بها وممارسته لها لا تزوده بالإشباع الكافي مثل الجري والقفز وغيرها ومع التقدم في العمر تزداد حركات الطفل الدقيقة تمايزاً واستقلالاً، وفي مجال الرسم نجد ان طفل الخامسة لا يزال عاجزاً أمام خطوط المعين ولكنه يستطيع رسم خطوط مستقيمة في كل الاتجاهات.

وعلى المعلم أن يتجنب الأنشطة التي تتطلب استخدام العضلات الدقيقة كلصق سلاسل الورق وأن يزود الأطفال بفرش وأقلام وأدوات كبيرة الحجم.

٤- يجد أطفال رياض الأطفال ان من الصعب عليهم أن يركزوا أعينهم على الأشياء الصغيرة، ولذلك فإن التآزر أو التناسق بين العين واليد قد يكون غير ماهر أو غير متقن.

وعلى المعلم أن يقلل من حاجة الأطفال إلى النظر إلى الأشياء الصغيرة وذلك لأن إبصار الطفل في هذه المرحلة وما بعدها يتميز بطول النظر فيرى الأشياء البعيدة بوضوح يفوق رؤيته للأشياء القريبة، ويرى الكلمات الكبيرة ولكن تصعب عليه رؤية الكلمات الصغيرة.

ولهذا يجد الأطفال في هذه المرحلة وفي المرحلة التالية صعوبة كبيرة في القراءة، ويتعرضون أحياناً للصداع نتيجة للجهد الذي يبذلونه لرؤية الكتابة وتوجيه العين لمجال الرؤية الضيق القريب.

٥- يتحول شكل الجسم خلال هذه الفترة نحو ازدياد النضج ذلك انه عندما تبدأ الأجزاء العليا من الجسم في الوصول إلى حجمها عند الراشد، يبطؤ نموها ثم يتوقف، الأمر الذي يتيح للأطراف السفلى التي يستمر نموها أن تلحق

بالأطراف العليا، وهكذا نجد في سنوات ما قبل المدرسة ان نمو الرأس بطيء، ونمو الأطراف سريع، وأن نمو الجذع يكون بدرجة متوسطة، وحين يصل الطفل إلى تمام عامه السادس تكون نسب جسمه أشبه بنسب جسم الراشد عما كانت عليه في سن الثانية، كما نجد ان ملامح وجهه قد كادت أن تشرف على نهاية مرحلة التغير.

وبالإضافة إلى هذه التغيرات في نسب الجسم، يزداد حظ أجهزة الطفل العظمية والعضلية والعصبية من النضوج، كما نجد ان قدراً متزايداً من الغضاريف في الهيكل العظمي للطفل قد بدأ يتحول إلى عظام، وان عظام الجسم قد بدأت تزداد من حيث الحجم والعدد والصلابة، وان عدد الأسنان المؤقتة قد اكتمل عادة فيما بين الثانية والثالثة عند الطفل بحيث يصبح متهيئاً بدرجة كافية لتناول طعام الراشدين.

وعلى الرغم من ان أجسام الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة مرنة وتقاوم الضغوط إلا ان العظام التي تحمي المخ ما تزال رخوة.

وهذه الحقيقة توجب على المعلم أن يكون يقظاً حتى لا توجه الضربات إلى الرأس حين يتشاجر الأطفال معاً أو يختلفون، وإذا رأى شجاراً تتخلله مثل هذه الضربات فلابد أن يتدخل مباشرة وبسرعة وأن يحذر تلاميذ الصف ويعرفهم خطورة هذا الفعل وأن يشرح لهم الأسباب.

٦- هناك فروقاً جنسية ملحوظة بين الأولاد والبنات من حيث تركيب الجسم (على الرغم من ان الأولاد يكونون أثقل وزناً بدرجة طفيفة من البنات) إذ يكون الأولاد أكثر حظاً من النسيج العضلي، على حين تكون البنات أكثر حظاً من الأنسجة الشحمية، غير ان البنات يسبقن البنين في جميع مجالات النمو الأخرى وخاصة في المهارات الحركية الدقيقة.

ومن هنا فلا ينبغي للمعلمين أن يندهشوا إذا بدا لهم ان الأولاد أقل مهارة

في تناول الأشياء الدقيقة والصغيرة، بل وقد يكون من المرغوب فيه أن يتجنب المقارنات بين البنين والبنات في مثل هذه المهارات وأن يمنع التنافس بينهما فيها.

وبين الحين والآخر يظهر من ينادي في بعض الأقطار بان تلتحق البنت بالمدرسة في سن السادسة وأن يتأخر البنون إلى سن السابعة أو الثامنة وهذه الدعوة مبنية على أساس ان البنات ينضجن بسرعة أكبر من الأولاد، أي إنهن أكثر استعداداً للتعلم منهم مما يؤدي إلى إيقاع الظلم بالبنين (ومن الحقائق الثابتة ان البنات يتفوقن على البنين في معظم المواد وفي المتوسط العام للدرجات خلال التعليم كله).

والسؤال الذي يترتب على هذه النقطة هو: كيف يمكن الدفاع عن هذه الفكرة وكيف يمكن نقدها؟ وقد اتبعت بعض الدول نظام الفصل بين الأولاد والبنات في التعليم حتى ترفع هذا الظلم الذي يترتب على المقارنة.

٧- التركيز على استخدام إحدى اليدين دون الأخرى ويلاحظ عند معظم الأطفال وحوالي ٩٠% منهم يستخدمون يدهم اليمنى أكثر من اليسرى.

ومن غير الحكمة أن نجبر طفلاً يفضل استخدام يده اليسرى على أن يغير إلى اليمنى، طبعاً للتركيز على استخدام اليد اليمنى أكثر راحة ولكن هذه المسألة ليست لها كل هذه الأهمية، وقد يجعل إجبار الطفل على التغيير شعوره بالغرابة، والإثم والعصبية والقلق، وهناك احتمال أن يتعرض الطفل نتيجة الإجبار لمشكلات توافقية مختلفة كالتهتهة ومن هنا لا ينبغي أن يحدث هذا مع الطفل.

ثانياً- الخصائص الاجتماعية:

١- **العلاقة مع الأقران:** لا يلعب الأقران دوراً هاماً في حياة الطفل خلال السنوات الثلاث الأولى من حياته، ولا يكون هناك إلا الشيء القليل جداً من

اللعب القائم على المبادلة والمفاعلة، وابتداء من سن الثالثة تتزايد أهمية رفاق اللعب في خبرة الطفل، ولكن مع ذلك تكون هناك فروق واسعة بين الأطفال من حيث أنماط تفاعلاتهم مع رفاق اللعب، وتكون الخصائص الأساسية لما يقوم به طفل ما قبل المدرسة من اتصالات بغيره من الأطفال انعكاساً لما تعمله في بيته إلى حد كبير، أي ان أنماط السلوك التي كانت قد تكرر إثابتها في البيت (سواء أكانت إقداماً أو انطلاقاً أم تهيباً وانسحاباً، سيطرة أم خنوعاً، روحاً ودية أم عدوانية) تكتسب صعوداً في معراج الاستجابات عند الطفل، ولذلك يزداد احتمال استخدامها في مواقف اجتماعية أخرى.

ويتبين للطفل خلال اتصالاته في المواقف الاجتماعية الجديدة مثل مدرسة الحضانة ان كثيراً من الاستجابات التي كان والداه يثيبانها تعود عليه بالثواب من الآخرين كذلك، على حين ان هناك استجابات أخرى يثيبها الوالدان ولكنها غير مقبولة من عداهم، بل وقد تستثير العقاب من لدن المعلمين والأطفال الآخرين فتميل مثل هذه الاستجابات إلى التناقص ليحلّ محلها استجابات جماعة الأقران.

ويزداد ميل الأطفال إلى الارتباط الوثيق بعدد قليل من الأقران بازدياد توجه الأطفال نحو الاجتماعية، وقد بينت إحدى الدراسات إن أطفال ما قبل المدرسة ينشئون الصداقات مع أفراد جنسهم أكثر مما ينشئونها بين أفراد الجنس الآخر، وان التشابه في العمر الزمني والاجتماعية والنشاط البدني يؤثر في الصداقة بين الأولاد، وان البنات اللائي صرن صديقات كن متشابهات في المشاركة الاجتماعية والعمر الزمني والاجتماعية والنشاط البدني، وان التشابه في طول القامة، والانبساط، وجاذبية الشخصية، والذكاء، وكثرة الضحك، لم يكن لها تأثير في صداقات الأولاد والبنات.

٢- تدل ملاحظة الأطفال في هذه المرحلة على ان لمعظم الأطفال صديق أو صديقين، ولكن هذه الصداقات قد تتغير بسرعة، ويميل الأطفال في هذا السن

إلى المرونة اجتماعياً، وهم مرنون وقادرون على اللعب مع معظم الأطفال الآخرين في الصف، ويميل الأولاد والبنات إلى اختيار أصدقائهم من نفس الجنس وإن وجدت صداقات بين الأطفال من الجنسين.

وعلى المعلم أن يلاحظ ما إذا كان بعض الأطفال ينقصهم القدرة على الاتصال بالآخرين، أن تنقصهم الثقة للمبادأة في هذا، ويفضل الطفل في بعض الحالات أن يكون منعزلاً، أو ملاحظاً للآخرين على أن يشاركهم، ولكنه إذا أحس ان الطفل يريد حقيقة أن يعرف الآخرين، فإن عليه أن يقدم له بعض المساعدة، ويساعده مقياس العلاقات الاجتماعية على التعرف على مثل هؤلاء الأطفال.

٣- تميل جماعات اللعب إلى أن تكون صغيرة وليست منظمة تنظيماً كبيراً ولذلك فإنها تتغير بسرعة.

ولا ينبغي أن ينشغل المعلم إذا انتقل الأطفال من نشاط إلى آخر، حيث ان مثل هذا السلوك سوي بالنسبة لهذه الجماعة العمرية على الرغم من ان هذا السلوك قد يثيره ويضايقه أحياناً، ولابد أن يتوقف ليفكر في مقدار الضبط والسيطرة التي يريد أن يمارسها مع تلاميذه، وفي أي لحظة يكون الإصرار على المثابرة مطلباً غير طبيعي يتداخل مع السلوك البناء بل وقد يؤدي إلى السلوك الهدام.

٤- تشير الدراسات القائمة على ملاحظة أطفال ما قبل المدرسة إلى أن مواقف الإحباط في مدارس الحضانة قد تؤدي إلى استجابات عدوانية، وإلى ان عقاب العدوان في مدارس الحضانة قد يؤدي إلى كف العدوان الصريح، مثال ذلك أوضحت بيانات إحدى الدراسات ان احتمال وقوع الصراع يزداد إذا كان الحيز الخاص باللعب في المدرسة محدوداً وكان الإشراف قليلاً من جانب المدرسين، أي ان الأطفال في حيز اللعب المحدود يزداد احتمال تدخل الواحد منهم في شؤون الآخر (وبالتالي إحباط أحدهم للآخر) عنه في الحيز

الكبير الواسع، ولذلك كان احتمال وقوع الاستجابات العدوانية أكبر في مثل هذه الحالات، كما انه يقل احتمال منع هذه الاستجابات أو معاقبتها في حالة قلة المدرسين المشرفين، ولذلك يترتب على هذا أن يزداد وقوع الاستجابات العدوانية.

وقد بينت دراسة أخرى ان الأطفال تصدر عنهم استجابات عدوانية أقل واستجابات ودية أقل كذلك في مدرسة الحضانة التي يزداد فيها الضبط والتقييد (حيث كانت تعاقب الاستجابات العدوانية في أغلب الحالات)، على حين ان الأطفال الذين كانوا ينتمون إلى مدارس أكثر تسامحاً وأقل تقييداً، كانت تصدر عنهم نسبة أكبر من هذه الاستجابات.

وهذا ما دعا الباحثين أصحاب هذه الدراسة إلى أن يستنتجوا ان "الفروق الفردية في السلوك العدواني تبدو مرتبطة لا بالفروق الأساسية في الشخصية فحسب، وإنما تكون مرتبطة كذلك بنوع البيئة الاجتماعية وان هذه العوامل الفردية لتتفاوت إلى حد يبلغ من كبره أن يصبح من العسير علينا فهم سلوك العدوان عند الأطفال بدون أن نفهم هذه العوامل الفردية".

وقد لوحظ في هذه المرحلة من النمو ان المشاجرات بين الأطفال كثيرة، ولكنها تستمر عادة لفترة وجيزة وسرعان ما ننسى.

ومن المتوقع حين يتجمع ثلاثون طفلاً معاً لأول مرة في بيئة محدودة بها عدد محدود من الأشياء التي يشتركون فيها، أن تنشأ الخلافات حول الملكية والحقوق والأولوية الخ، ولا يمكن تجنب حدوث هذا، ومن المفضل حين يكون ذلك في الإمكان أن يتاح للأطفال أن يسووا خلافاتهم بأنفسهم وان يكون التدخل فقط حين تخرج المشاجرة عن حدودها، وإذا كان على المعلم أن يتدخل، فقد يحاول أن يجذب انتباه المتخاصمين إلى أشياء أو أنشطة أخرى بدلاً من أن يعمل كحكم بينهما يجبرهما على التوقف والتصالح.

ولا تتضمن المشاحنات العدوان البدني، ومع ذلك فإنها تنهك وتقلق الآباء ومعلمات مدارس الحضانة، ولكن المشاحنات لحسن الحظ قلما تكون خطيرة في هذا السن ولو أنها كثيرة العدد والتكرار.

والمشاحنات التي تحدث بين الأطفال الأكبر سناً تكون أقل عدداً ولكنها أطول دواماً مما يحدث بين الأطفال الصغار، وتحدث الخلافات بصفة أكثر بين الأطفال الذين يتفقون في الجنس ولكن يختلفون في العمر، وان الأطفال الأصغر سناً ولو أنهم يشتركون في مشاحنات أكثر إلا إنهم يتخذون أدواراً أقل عدوانية ولا يبدون إلا مقاومة قليلة في مواجهة السلوك الأكثر عدوانية الذي يصدر عن الأطفال الكبار.

أما الخلافات اللفظية بين الأطفال، فهي مثل سائر خلافاتهم قصيرة في العادة وتنتهي بسرعة، كما ان الابتهاج يعقب المشاحنات بنسبة أكبر مما يعقبها الاستياء والسخط، فالظاهر إذن ان انفعالات الأطفال في هذا السن تستثار بسرعة وتزول بسرعة، ولأن المشاحنات تزود الأطفال بفرص لتعلم أشياء جديدة، أوصى الباحثون الآباء بأن يتركوا أطفالهم يتشاجرون وينهون شجاراتهم في الأحوال العادية.

إلا انه لابد للطفل من أن يجرب كلاً من الاستجابات المرغوبة الودية القائمة على التعاطف، وغير المرغوبة (العدوانية الخلافية) خلال عملية التطبيع الاجتماعي، ويمكن أن يعد السلوك العدواني نتيجة سوية لاتساع احتكاكات الطفل الاجتماعية، صحيح ان الآباء والمعلمين من حقهم أن يرتاعوا من العداوات والمشاحنات التي تزيد عن الحد المعتاد في تكرارها أو شدتها، ولكن يبدو انه لابد من أن يصحب عملية "التجريب الاجتماعية" قدر معين من العدوان.

٥- يكون أكثر السلوك اليومي عند الطفل موجهاً لإشباع حاجاته الأولية (كالنوم والأكل) أو للحاجات المتعلمة (كالتماس المعونة لحل المشكلات) أو موجهاً

إلى الاستجابة للإحباط والاعتداء أو إلى تنفيذ مطالب التطبيع الاجتماعي التي يفرضها الكبار عليه، ونجد الطفل إلى جانب ذلك ينفق جانباً من يومه في استجابات لمواقف حرة لا يكون ملزماً فيها بسلوك معقول، وهذا السلوك غير الواقعي يسمى عادة باللعب وله ثلاث وظائف رئيسية:

(أ) انه وسيلة لتصريف الطاقة، فالحياة العصرية تضطر الطفل إلى أن يكف نشاطه الحركي فترة طويلة (كأن يجلس هادئاً ويمنع نفسه من الجري غير الموجه الخ) وهذا التقييد يعرضه للإحباط، ومن هنا فإنه يحتاج إلى فترات نشاط عنيفة ممتعة ومشبعة.

(ب) يفيد اللعب في التدريب على المهارات الجديدة، فالولد الصغير يلعب بالبلى والبنت الصغيرة تخيط فوطة صغيرة لعروستها، والقيام بهذا السلوك يؤدي إلى اكتساب مهارة جديدة ويشبع حاجة الطفل إلى الكفاءة.

(ج) الرغبة في التدرب على أنواع السلوك التي تصدر عن دور نموذجي (حقيقي أو متخيل) فقد تلعب البنت الصغيرة دور ممرضة أو دور أم، ويلعب الطفل دور طبيب أو طيار، وتتضمن كثير من ألعاب الأطفال أدواراً راشدة خيالية تتيح للطفل أن يشترك اشتراكاً وهمياً في عالم الكبار ويشعر لفترات وجيزة بمشاعرهم.

وعند بلوغ سن الخامسة نجد ان معظم الأطفال يقومون على وعي كثير من أنواع السلوك المتناسب مع جنسهم ولو عرضت عليهم سلسلة من الصور التي تعرض أشياء أو أوجه نشاط تتفق مع اللعب الذي يتناسب مع الأولاد، ومع اللعب الذي يتناسب مع البنات (مثل المسدسات والعرائس وأدوات المطبخ) لوجدنا ان الغالبية العظمى من الأطفال في سن الثالثة والرابعة والخامسة يصرحون بأنهم يفضلون الأشياء وأوجه النشاط التي تتناسب مع جنسهم.

كما يزداد تفضيل أوجه النشاط التي تناسب جنس الفرد خلال سنوات ما قبل المدرسة، ومن ذلك مثلاً إن أطفال الرابعة يظهرون قدراً أكبر من التفضيل

للأشياء وأوجه النشاط التي تتناسب مع جنسهم مما يفعل الأطفال في سن الثالثة، بالإضافة إلى إن الأولاد والبنات (الأعمار من أربع سنوات و٩ شهور إلى خمس سنوات و٩ شهور) يصرحون في المقابلات الفردية بأنهم يشعرون بأن آباءهم يفضلون لهم أن يصطنعوا أنواع السلوك المنمطة جنسياً.

والأطفال في هذه المرحلة يستمتعون بتمثيل بعض القصص التي يرونها في برامج التلفزيون أو التي يستمدونها من خبراتهم، وعلى المعلم أن يساعد الأطفال على أن يلعبوا ويمثلوا الأدوار المرغوب فيها.

ويرى البعض ان الألعاب التي تمثل العدوان مرغوب فيها لأنها تساعد الأطفال على التنفيس عن توتراتهم بينما يرى آخرون ان هذه الألعاب تعرض الأطفال للعنف وتجعلهم لا يشاركون وجدانياً أولئك الذين يتعرضون للمعاناة والقوة.

٦- يبدأ الوعي الجنسي بأدوار الجنس "التنميط الجنسي" حين يلتحق الأطفال برياض الأطفال ذلك ان معظمهم يتوافر لديه فهم أولي للسلوك الذي يعتبره مناسباً للأولاد والبنات في مجتمعهم، وحتى وقت قريب، سلمنا بأن هذا التميز بين متطلبات دور الرجل ومتطلبات دور المرأة هو مرغوب فيه، وإن ما عداه مرغوب عنه، وان علينا أن نشجع التنميط الجنسي ولكن بعض المفكرين يضعون هذا التسليم موضع التساؤل.

وترى فلورناس هو (١٩٧١) بعد تحليلها للمواد التعليمية والأنشطة المستخدمة في المدارس الابتدائية إن الأولاد يصورون على أنهم نشطون ومغامرون وواثقون من أنفسهم وطموحون، بينما يصور البنات في الأساس كربات بيوت، وتذهب إلى انه ابتداء من رياض الأطفال تشكل البنات ليتقبلن عمل ربة البيت كدورهن الوحيد، وبنهاية المدرسة الابتدائية يكون هذا التعميم الجامد قوياً جداً ومسيطراً بحيث يصعب تغييره، ونتيجة لذلك تعد البنات لدور ربة البيت التزاماً بالواجب، ولكنها تكتشف حين تصل للعشرينات من عمرها بأنها تريد شيئاً أبعد من ذلك.

ومن هنا يرى بعض المربين انه لابد من تكريس جهود مكثفة من قبل المربين والآباء لكي يكفوا عن التركيز على إعداد الفتاة لهذا الدور الوحيد، وحتى تنمي البنات والأولاد ذواتهم ليحققوا أنفسهم.

ثالثاً- الخصائص الانفعالية:

١- يميل الأطفال في رياض الأطفال إلى التعبير عن انفعالاتهم بحرية وصراحة وتكثر نوبات الغضب.

ويهتم كثير من الناس بإخفاء انفعالاتهم وهم يقمعونها بدلاً من التعبير عنها، ولعل من المرغوب فيه أن يتاح للأطفال في هذا السن أن يعبروا عن مشاعرهم بصراحة على الأقل في إطار معين، بحيث يستطيعون أن يتعرفوا على انفعالاتهم ويواجهونها، بل عن بعض معلمي رياض الأطفال يحثون الأطفال على تحليل بعض جوانب سلوكهم غير المقبول، فيقولون للطفل على سبيل المثال لماذا ضربت زميلك؟ يجب أن تفكر قبل أن تفعل هذا، وهل تشعر بالارتياح لضربك إياه؟.

وكثيراً ما يطلق على غضب الأطفال الصغار نوبات مزاجية، وقد قامت جود إناف Good enough ببحث شامل لهذه المشكلة ووجدت ان النوبات المزاجية لدى الأطفال يتكرر حدوثها بكثرة في حوالي سن الثانية ثم تقل بعد ذلك، ويندر أن تحدث في سن الثامنة أو التاسعة، ويظهر الصبية نوبات غضب أكثر من البنات، كما ان البنين يصعب عليهم السيطرة على انفعالاتهم أكثر من البنات.

وهناك عوامل خارجية وأخرى داخلية تؤثر في النوبات الانفعالية، فنوبات الانفعال تزداد مع ازدياد عدد البالغين في الأسرة، ومع الصراعات حول السلطة بين البالغين في داخل الأسرة، ولكن يكثر حدوث هذه النوبات بين الأطفال المرضى، والمتعبين، ومن لديهم صراع.

وقد أظهرت الدراسات ان هناك علاقة بين حدوث نوبات الغضب وبين مختلف أوقات النهار، حيث تكون هذه النوبات أكثر حدوثاً عند الظهيرة وعند

المساء أكثر من أي وقت آخر، وهذه هي الفترات التي يكون فيها الطفل متعباً وجائعاً، وهي أيضاً الفترات التي يكون فيها الآباء أكثر تعباً وجوعاً وتوتراً.

وتقل نوبات الطفل المزاجية كلما نما، ويقل اتخاذها صوراً جسمية وتتخذ الألفاظ التهجمية وسيلة للتعبير عنها، ومعظم النوبات التي تحدث عند الأطفال الصغار تثار لاختلاف سلوكهم مع معايير الكبار فيما يتصل بالممتلكات المادية، والعادات الروتينية، ومشكلات النظام اليومي.

وتختلف الطرق التي يستخدمها الآباء والمعلمون لضبط الانفعال مع اختلاف أعمار الأطفال، ويقل استخدام الكبار للقوة مع الأطفال كلما كبروا، ويزيد اصطناعهم للتوبيخ والتهديد، ومن الطرق الأخرى المستخدمة الترضية وإشباع رغبة الطفل، وتوجيه انتباهه إلى شيء أخر، وتجاهل نوبة الغضب، وعلى وجه العموم فإن طرق الضبط (كالتهديد والضرب) لا تقلل عدد نوبات الانفعال بل تزيد حدة الحالة الانفعالية، بينما تؤدي طرق الضبط التي لا تساير رغبات الطفل، كتجاهله وعزله، إلى التقليل من حدوث هذه النوبات الانفعالية، ويكثر حدوث النوبات الغضبية في الأسر التي لا تتبع طرقاً موحدة في معاملة الطفل.

إن استجابات الغضب عند الأطفال الصغار تتصل بمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، ويتوقف التقليل منها على الطرق التي يستخدمها الكبار ممن يعاشرون الطفل، في استجابتهم لغضبه، ويميل الطفل إلى الاستمرار في استخدام هذه النوبات كنمط سلوكي حين تؤدي النوبة الغضبية إلى نتائج تتمشى مع رغبات الطفل، أو تجعله يسيطر على الآخرين، أما إذا لم تفيده فإنها تميل إلى الاختفاء.

وإذا أدخل المعلم في اعتباره بعض العوامل التي تؤدي إلى غضب الطفل فقد يستطيع أن يقلل من تكراره، فإن كان الغضب نتيجة للتعب أو الجوع مثلاً فإنه يستطيع أن تتيح له أن يتناول شيئاً من الغذاء أو يأخذ قسطاً من الراحة، ومهما يكن من شيء، فإن الطفل حين يبلغ سن التحاقه بالصف الأول الابتدائي يكون قد تعلم إلى حد معقول السيطرة على غضبه بنفسه.

٢- يظهر الأطفال حديثو الولادة في استجاباتهم خوفاً إلى نوعين من المثيرات فقط، هما الضوضاء المرتفعة المفاجئة، وفقدان السند، ويستجيب الطفل لهذا الخوف بالصياح وبحركات عشوائية تشبثية بذارعيه وساقيه، وإذا كان الطفل يستطيع الحبو أو المشي فإنه ينسحب ويتراجع بوضوح ليهرب من المثير.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: كيف يكتسب الأطفال المخاوف الكثيرة التي تظهر في حينها؟.

ولتوضيح طريقة اكتساب المخاوف قام "واطسن" بتجربة على الطفل "ألبرت" وكان هذا الطفل سليم الجسم والنفس معاً، ليس لديه مخاوف ما عدا خوفه كغيرة من الأطفال من الأصوات العالية المفاجئة، ومن فقد السند، وقد جيء بفأر أبيض إليه لم يكن يخاف منه، وبينما كان الفأر يقترب منه، أحدث المجرب صوتاً مرتفعاً مفاجئاً (وهو مثير مناسب لإثارة الخوف)، وبعد تكرار هذا مرات معينة، أظهر "ألبرت" خوفاً ملحوظاً من الفأر الأبيض، وحين رأى حيوانات أخرى لها فرو شبيهة بالفأر بدا عليه الخوف أيضاً، وقد ترتب على هذه التجربة أن أضيف مثير جديد للخوف إلى المثيرات المناسبة السابقة، وأصبح المثير الصناعي يثير الخوف في نفس "ألبرت" كما يثيره المثيران الطبيعيان اللذان أشرنا إليهما.

ويصعب التنبؤ بمخاوف الأطفال بسبب ما يوجد بينهم من فروق فالمثير الواحد قد يكون مخيفاً لطفل وغير مخيف لطفل آخر، كما ان الطفل قد يضطرب لمثير خاص في موقف معين ثم لا يلتفت إليه في موقف آخر.

والخلاصة ان المخاوف بدت وكأنها تنتشر نتيجة لتعميم المثير، وقد وجد أيضاً إن درجات الخوف ترتبط إيجابياً بالذكاء، ولعل ذلك يرجع إلى ان الأطفال الأكثر ذكاء أقدر على التعرف على الخطر الكامن عند الأطفال الأغبى، كما كانت نسبة البنات اللائي اظهرن استجابات الخوف أكبر من نسبة البنين.

وقد قامت ماري جونز Mary Cover Jones بدراسة مستفيضة لمخاوف الأطفال في إحدى المؤسسات، وجربت مختلف الأساليب لعلاجها، وفيما يلي عرض لهذه الأساليب:

(أ) التخلص من المخاوف بواسطة عدم الاستخدام أو عن طريق النسيان.

وتفيد هذه الطريقة في كثير من الحالات ولكنها ليست مرضية لأنها تتطلب وقتاً طويلاً فضلاً عن انه لا يكفي في بعض الحالات زمن طويل لتخليص الطفل من مخاوفه.

(ب) الحديث عن الخوف ومحاولة إغراء الطفل لفظياً لتخليصه من المخاوف وهذه الطريقة لا تصلح مع الأطفال الصغار جداً.

غير ان باحثاً آخر بين ان التفسيرات اللفظية للمخاوف إذا ارتبطت بالتعريض (مواجهة الطفل قصداً بالمثير الذي يخشاه) التدريجي تؤدي إلى إنقاص تلك المخاوف، كما ان المنبهات المثيرة للخوف ترتبط في هذه الحالة بوجود الأبوين المطمئنين وبالتشجيع، وقد يلغي الطفل في هذا الموقف شيئاً من الإثابة جزاء قيامه بكف استجابة الموقف.

(ج) طريقة التوافق السلبي، أي تكرار المثير كثيراً وبإملال، وهذه الطريقة منتجة مع الأطفال الصغار جداً، ولم تكن فعالة مع الأطفال الأكبر سناً لأنها تنمي لديهم اتجاهات عدم المبالاة.

(د) قمع الخوف وذلك عن طريق السخرية من الطفل ونقده، ألا ان هذه الطريقة لا تزيل الخوف، بل تزيد من حدته.

(هـ) تشتيت انتباه الطفل، وتقديم نشاطات بديلة وتفيد هذه الطريقة في بعض الحالات ولكنها ليست مرضية بدرجة كافية، لأنها تدفع الطفل إلى الاعتماد على الراشد ليحميه ويلهيه ومن أمثلتها: تشجيع الأطفال الذين يخافون الظلام على اللعب بكرة في دهليز بجوار حجرة مظلمة وتنظيم اللعب بحيث يقذف

بالكرة أحياناً في الحجرة المظلمة، مما يضطر الأطفال إلى الدخول إليها للبحث عن الكرة، وقد بدا الأطفال مترددين خائفين في البداية ثم لم يلبثوا بعد فترة قصيرة ومع تكرار اللعب أن تخلصوا من مخاوفهم.

(و) إعادة الاشتراط وتتضمن ربط موضوع مرغوب فيه بموضوع يخافه الطفل وتستغرق فترة طويلة من الزمن.

(ز) التقليد الاجتماعي وهي أكثر الطرق فاعلية حيث يوضع الأطفال الذين لديهم مخاوف واضحة في جماعات من الأطفال في نفس عمرهم ممن لا يظهرون نفس المخاوف، وفي فترة قصيرة تختفي كثير من المخاوف.

(ح) تقديم المثير المرغوب إهماله وتجاهله بدرجة من الضعف لا يكفي معها المثير لإحداث استجابة (الخوف) ومن أمثلة ذلك خوف مجموعة من الأطفال من العبور فوق شيء مرتفع إلى شيء آخر، بدأ المجرب بتشجيع الأطفال على الزحف ليعبروا على سلم يرتفع عن الأرض بقدم واحدة، ثم زيد ارتفاع تدريجياً حتى استطاع الأطفال أن يعبروا دون خوف سلماً يعلو عن الأرض بمقدار عشرة أقدام.

٣- إن للغيرة جذوراً في الطفولة المبكرة وخبراتها فالطفل الصغير لا يتحمل أن يقتسم مع غيره عطف أبويه وحبهما، بل أكثر من ذلك إنه لا يتقبل الأخ الأكبر أخاً أصغر دون بعض المعاناة، فحاجة الطفل إلى الحب تبلغ من الشدة حداً لا تسمح معه بالمنافسة دون كراهية شديدة، ولسوء الحظ تميل الأسرة والمدرسة والمجتمع عامة إلى إنماء الكراهية التي تتيح في نفس الطفل نتيجة استخدام التنافس بين الأفراد استخداماً واسعاً كمثير لبذل الجهد.

والغيرة هي انفعال ينشأ عن كل من الإحباط (عدم تلقي الطفل للمودة بالمقدار الذي يرغب فيه) والقلق الذي ينشأ عن تناقص مودة الوالدين ويؤدي إلى مشاعر الغضب تجاه "شخص دخيل" والغيرة في معظم الحالات استجابة سوية لفقدان الحب

على نحو واقعي أو على نحو مفترض أو فقداناً يهدد به الطفل، غير أن الاستجابة قد تكون في بعض الحالات شديدة بحيث تؤثر في توافق الطفل في المستقبل.

وقد تؤدي استجابات منوعة إلى الغيرة فقد تؤدي إلى عدوان نحو الطفل الأصغر، أو ارتداد إلى سلوك أدنى من حيث النضج الانفعالي أو إلى انسحاب من الأم أو الناس عامة وعدم الاكتراث، ويقل احتمال ظهور الغيرة إذا وصل الطفل إلى الرابعة من عمره وحقق قدراً من الاستقلال، ثم ولد له أخ أو أخت جديدة، بل إن الطفل الأكبر في هذه الحالة قد يجد في معاونة الأم في شؤون الرضع اعترافاً إضافياً باستقلاله، ومركزه كطفل كبير وبالتالي تتخفف مشاعر الغيرة والاستياء.

ثم إن إخبار الطفل بأنه سيكون له أخ أو أخت جديدة لا يكفي للحيلولة دون ظهور اتجاهات سلبية نحو الوافد الجديد، وإذا قضى الوالدان بعض الوقت مع الطفل الأكبر دون الرضيع فإن ذلك يطمئنه على حبهما له ويخفف من غيرته، كما ان الجو الأسري الذي تسوده العلاقات الطيبة بين الأعضاء، وعدم التناقض والتذبذب في أساليب التنشئة، واستمرار إشباع الحاجات الأساسية عند الطفل الأكبر هي أفضل الوسائل للتخفيف من الغيرة.

ومن الشائع في هذه السن الغيرة بين الزملاء في الصف في مدرسة الحضانة وذلك لأن التلاميذ يحبون معلميهم، ويعملون بنشاط لإحراز تقبلها لهم وحبها إياهم وموافقتها على عملهم، وحين يوجد ثلاثون طفلاً يتنافسون بعضهم مع بعض للاستحواذ على عطف المعلمة واهتمامها، فإن الغيرة واقعة لا محالة.

ومن المرغوب فيه بالنسبة للمعلمة أن توزع اهتمامها على الأطفال جميعاً بالتساوي على قدر الإمكان، وحين تمتدح أطفالاً معينين عليها أن تقوم بهذا بينها وبين الطفل وليس أمام الأطفال، وأن يتم ذلك بطريقة سلسة عارضة، أما إذا حظي الطفل باهتمام عام معلن، وواضح، فمن الطبيعي بالنسبة للأطفال الآخرين أن يحسدوه على ذلك وأن يشعروا بالغيرة والاستياء.

رابعاً- الخصائص العقلية:

١- تظهر الكلمة الأولى غالباً في الشهر العاشر من حياة الطفل، وقد تظهر أحياناً عند قلة من الأطفال في الشهر التاسع، ويتأخر في ذلك آخرون، وترجع الفروق في النمو اللغوي إلى مجموعة من العوامل منها:

أ- اختلاف الأطفال في القدرة العقلية العامة.

ب- اختلاف الأطفال في الجنس حيث تكون القدرة الكلامية عند البنت أسرع ظهوراً منها عند الولد.

ج- اختلاف البيئة التعليمية خصوبة وفقراً.

د- اختلاف مقدار التفاعل المتاح للطفل مع الآخرين قلة أو كثرة.

ويتصف النمو اللغوي للأطفال في السنة الأولى والثانية من أعمارهم بالبطء إذا قورنت تلك الفترة من حياتهم بالفترة من الثانية إلى السادسة، وببطء النمو اللغوي حيث يبدأ الطفل المشي، بل إنه يكاد يتوقف من حوالي الشهر الثاني عشر عدة شهور ثم يزداد نموه اللغوي بعد أن يتمكن الطفل من المشي، ومن الواضح ان نمو المفردات يأخذ في الزيادة الكبيرة بعد السنة الثانية وتبلغ الزيادة من سنة إلى أخرى حوالي ٥٠٠ كلمة وقد تزيد عن ذلك.

وفي دراسة للمهارات اللغوية عند ٤٨٠ طفلاً تراوحت أعمارهم بين الثالثة والثامنة من العمر إتضح ان الأطفال الذين اختبروا في الخمسينات كان محصولهم اللغوي أكبر من الأطفال الذين اختبروا قبل ذلك بثلاثين سنة، وأنهم كانوا يستخدمون جملاً وتراكيب أطول.

وترى "ماركاثى" ان ذلك يرجع إلى الأسباب التالية:

- استحداث الراديو والتلفزيون.
- ازدياد عدد مدارس الحضانة التي تتيح فرصاً أكبر للتنبيه اللغوي خارج البيت.
- ازدياد وقت الفراغ الذي يستطيع الآباء أن يقضوه مع أطفالهم.

- تحسن ظروفهم الاقتصادية بحيث استطاع الآباء بصفة عامة أن يزودوا أبناءهم ببيئات أكثر تنبيهاً وإثارة.

غير ان الازدياد في المفردات أو طول الجملة ليس إلا أساساً واحداً لتقدير نمو قدرة الطفل على الاتصال الفكري، صحيح ان الطفل يكتسب بين الثانية والخامسة عدداً كبيراً من المفردات، ولكن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد لأنه يتعلم أيضاً أن يستخدم كلماته بكفاءة أكبر ومرونة أعظم، ومع تقدمه في العمر خلال سني ما قبل المدرسة يعمد الطفل إلى الكلام بدرجة أكبر ويصبح كلامه مفهوماً عن ذي قبل ونطقه وإبانته أحسن.

والطفل في السنة الأولى من حياته يستخدم الكلمة لتعبر عن جملة، فعندما يقول ماما فقد يقصد بذلك انه يريد أن تقترب منه، وقد يعني انه يريد منها أن ترضعه، الخ، ويكون طفل الثانية في بداية مرحلة الجملة أي انه يستعمل في تعبيره كلمتين معاً ثم يأخذ عدد الكلمات في الزيادة، ويتوقف ذلك على سن الطفل، ومستوى ذكائه، وخصوبة البيئة التي يعيش فيها تعليمياً، ويغلب على الجمل في البداية استخدام الأسماء، أما الأفعال والحروف وأدوات العطف فتجيء بعد ذلك، ويرجع ذلك إلى ما في طبيعة الفعل من تعقيد لأن يدل على حدوث في زمن معين.

وتنتهي مرحلة الكلمتين بالتدريج لتبدأ مرحلة الجملة القصيرة التي تتألف من ثلاث أو أربع أو خمس كلمات، وفي هذه المرحلة لا يصل الطفل بعد إلى مرحلة التمكن من وضع النبرة، وحين يبلغ الرابعة من العمر يبدأ في دخول مرحلة الجملة الكاملة التي تتألف من ست أو سبع أو ثمان كلمات وتتميز هذه المرحلة بقدر أكبر من التحديد والتعقيد وذلك بزيادة استخدام الكلمات الدالة على العلاقات وبالسيطرة على النبرات Inflection.

وتنمو جوانب اللغة بمعدلات مختلفة حيث تقع أكبر زيادة في إجادة النطق ما بين سن الثالثة والثالثة والنصف، وما أن يبلغ الطفل سن الثامنة حتى

يكون قد أجاد النطق بمستوى الراشدين، أما مستوى المفردات اللغوية فإنه يستمر في الزيادة حتى بلوغ مرحلة الرشد.

يتضح مما سبق ان للأطفال في رياض الأطفال مهارة في استخدام اللغة، ويحب معظمهم التحدث والكلام أمام جماعة.

ولو زود الأطفال بأوقات يشاركون فيها بأحاديثهم فإن ذلك يتيح لهم فرصاً طبيعية للبحث بعضهم مع بعض ومع المعلمة، ولكن كثيرين من الأطفال يحتاجون إلى معونة المعلمة ليتدربوا على الاستماع إلى الآخرين، والإنصات لهم، ولابد من أن يتوافر نوع من الخطط الدوارة أي تلك التي يتناوب فيها الأطفال ويقسمون فرص التحدث بحيث تتخذ موقفاً وسطاً بين الجلبة والصمت، وسوف تجد المعلمة ان هناك أطفالاً أقل ثقة بأنفسهم، وعليها أن تزودهم بأنشطة أو خبرات يتحدثون عنها، زيارة ميدانية، كتاباً، فيلماً، ..الخ.

٢- يظهر التخيل والاختراع ويكون عند القمة في هذا المستوى من مستويات النمو.

والتخيل عملية تعتمد على تكوين علاقات جديدة بين خبرات سابقة بحيث تنظم هذه الخبرات في أشكال وصور جديدة لم يألفها الفرد من قبل، ويصل التخيل بين ماضي الطفل وحاضره ويمتد إلى مستقبله ولذلك فهو أساس للإبداع الفني والابتكار والتكيف مع البيئة.

والطفل يدرك انه يعيش في عالم يسيطر عليه الراشدون بأساليبهم وهو يعتمد على خياله ليخفف من ضغوط الراشدين وقيودهم، أي انه يعتمد على الخيال ليتجاوز حدود الزمان والمكان وليتعدى مقتضيات الواقع ويخلع على بيئته ألواناً سحرية تتفق مع آماله وأحكامه، وهو يحب المغامرات والمخاطرات ويلجأ إلى أحلام اليقظة وأشكال الخيال ليشبع رغباته التي يحول الواقع دون إشباعها، وهكذا يضفي على الدمية التي يلعب بها الحياة فيتحدث إليها شاكياً مشكلاته، أو يثور

عليها غاضباً، أو يدللها ويعطف عيها كأنها طفل صغير، ويرى في العصا جواداً يمتطيه ويعدو به، ويحكي قصصاً أو وقائع من نتاج خياله ويبالغ في تصوير الوقائع ليؤثر فيمن حوله، وليؤكد أهميته، وليستحوذ على اهتمام الآخرين والتفاتهم.

ويتجه معظم الأطفال إلى فقدان هذه الهبة الثمينة مع تقدمهم في السن ومن هنا فعلى المعلمة في رياض الأطفال أن تشجع في تلاميذها التخيل في اللعب وفي حكاية القصص وفي الرسم.

وقد يكون بعض الأطفال ذوي خيال خصب بحيث يخفقون في التمييز بين الواقع والوهم مما يؤدي إلى مشكلات تتصل بالتكيف، وهناك طرق عديدة تستطيع المعلمة أن تستخدمها مع الطفل حتى لا تكف خياله ولا تقمعه على نحو تام، منها تشجيعه على أن يحكي قصصاً خلال فترات معينة مخصصة لحكاية القصص وتمنع هذا خلال بقية الدوام المدرسي، وان تؤكد وتوضح انه على الرغم من ان الأشياء الجديرة بالاهتمام أن نكون قادرين على حكاية القصص، إلا أنه من الضروري في معظم الحالات أن نصف ما حدث وصفاً دقيقاً.

اتجاهات النمو كما يراها أريكسون:

يقع أطفال مدرسة الحضانة الذين يبلغون السنة الثالثة من أعمارهم في المرحلة التي أطلق عليها أريكسون مرحلة الاستقلال الذاتي مقابل الشك، أما الذين يبلغون الرابعة والخامسة من أعمارهم فهم في مرحلة المبادأة مقابل الإحساس بالإثم، ولخصائص هاتين المرحلتين تطبيقاتها في التربية في سني قبل المدرسة.

وينمو الاستقلال الذاتي عند الطفل حين يسمح له بأن يعمل ما يقدر عليه وحين يشجع على ذلك، حيث ان النضج العقلي الذي يبلغه الطفل في هذا السن يعد المسرح للتجريب، ولابد أن يساعد ضبط نشاط الطفل من الخارج على حماية ثقة الطفل بنفسه على نحو راسخ وثابت، وقد ينمي الطفل الشك في نفسه إذا حاول أن يفعل الكثير مما يدفعه إلى فقدان الثقة في قدرته على معالجة بيته.

أما الطفل الأكبر سناً فيكون في مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالإثم ويصف أريكسون الطفل في هذه المرحلة بأنه يمتلك امتلاكاً حراً طاقة فياضة زائدة تتيح له أن ينسى الإخفاقات بسرعة، وأن يتقدم نحو ما يبدو مرغوباً فيه (حتى ولو بدا مشكوكاً فيه وخطراً) بقدم راسخة دون تهيب أو تضاؤل باتجاه صحيح.

إن المبادأة تضيف إلى استقلال الذات خاصية الاضطلاع بالعمل والتخطيط له ومعالجته من اجل أن يكون الطفل نشطاً ومتحركاً، والطفل لا يصبح أكبر بمعنى المشاركة في الالتزام والأداء في أي فترة من حياته كما يكون في هذه الفترة من فترات نموه، فهو شغوف بان يقوم بالأشياء على نحو تعاوني، وأن ينضم إلى الأطفال الآخرين بقصد البناء والتخطيط، وهو على استعداد لأن يفيد من معلميه، وان يقتدي بالنماذج الممتازة.

ويتمثل خطر هذا العمر فيما يمكن أن يحدث للطفل إذا أدت طاقته الزائدة إلى إجبار وعدوان وغضب حانق بدلاً من المبادأة والبناء.

مضامين ملاحظات أريكسون:

ينبغي على المعلمات في هذا المستوى من النمو أن يتحن للتلاميذ الانغماس في تجريب حر يشجع على نمو استقلال الذات وأن يزودن التلاميذ ببعض التوجيه والإرشاد لإنقاص ما يمكن أن يحدث من شك، وينبغي على التحديد أن توجه المعلمات الطفل بطريقة غير مباشرة حتى يحاول أن يتعدى قدراته، لكي يتجه إلى أنشطة يقدر على إنجازها بدرجة أكبر.

وينبغي أن يحمي الحزم الطفل من فوضى إحساسه غير المدرب على التمييز، وكما تشجعه بيئته على أن يقف على قدميه، ينبغي أن تحميه ضد خبرات الخجل والشك، ومن الإحساس بضبط الذات ودون فقدان احترامها ينبثق وينشأ إحساس دائم بالإرادة الخيرة والزهو، ومن الإحساس بفقدان السيطرة على الذات، ومن السيطرة الأجنبية من الخارج تنشأ نزعة الشك والخجل.

كما ينبغي على معلمات الحضانة أن يتيحوا للأطفال كذلك أنشطة كثيرة يبادئون فيها بأنفسهم، ولا يتدخلون إلا حين يعتدي طفل على حقوق غيره، والمنهج المحدد في ضوء نظرية أريكسون، في هذا المستوى التعليمي (وهذا النوع من المناهج يتبناه المربون الذين يأملون في تعجيل النمو العقلي) قد يفيد ويحد من نمو الاستقلال الذاتي عند الطفل ومن مبادأته، ويحتمل أن يؤدي إلى الشك والإثم، ومهما يكن من شيء فإن الأنشطة المنظمة الواضحة البناءة قد تعرض على الطفل بطريقة تتيح له قدراً ملحوظاً من توجيه الذات.

اتجاهات النمو كما يراها بياجيه:

يرى بياجيه ان معظم الأطفال في سني ما قبل المدرسة، وفي مدرسة الحضانة (بل ومعظم الأطفال في الصف الأول والثاني بالمدرسة الابتدائية) في المستوى قبل الإجرائي preoperatiotal، وهذا معناه أنهم سوف يقدرون على استخدام الرموز بديلاً للأشياء، مما يجعل المعالجة العقلية ممكنة، واستخدامهم اللغة المتمركزة حول الذات.

غير ان للكلمات معاني مختلفة باختلاف الأطفال، ويعجز معظم تلاميذ رياض الأطفال عن إدخال وجهات نظر الآخرين في اعتبارهم، وخلال الفترة قبل الإجرائية يصبح الطفل على نحو تدريجي أقدر على التخلص من النظر إلى الأشياء على أساس خاصية واحدة، ويستطيع المعلم أن يفكر فيها على أساس أكثر من خاصية واحدة في الوقت المحدد.

ولكي يدرك المعلم حقيقة أساسية هي أن لغة الطفل وتفكيره في المرحلة قبل الإجرائية تختلف كيفياً عن لغتنا وتفكيرنا، عليه أن يسأل بعض التلاميذ في هذه المرحلة أن يشرحوا له ماذا يقصدون ببعض الكلمات – وخاصة إذا حيرته عباراتهم.

ولكي يفهم تأثير العجز عن الالتفات إلى أكثر من خاصية، من خواص الأشياء في وقت واحد عليه أن يجري بعض تجارب بياجيه البسيطة على بعض

التلاميذ فردياً، وكأساس لتجاربه لابد أن نذكر ان الأطفال عادة يمرون بعملية ذات ثلاث مراحل في فهمهم أي جانب من مبدأ المحافظة أو الثبات.

ففي البداية لا يدركون المفهوم، ثم يمرون بمرحلة انتقالية يستطيعون فيها أن يفهموا المبدأ في بعض المواقف دون أخرى، وأخيراً، يدركون الفكرة ويفهمونها على نحو تام بحيث يستطيعون التوصل إلى الإجابة الصحيحة في جميع المواقف التي تتضمن نوعاً معيناً من المحافظة أو الثبات.

والطفل يعي مبكراً ثبات الكتلة أو المادة، وإذا أجريت تجربة الأواني وقد سبق شرحها، أو عرضت على الطفل كرتين من الصلصال من حجم واحد، ثم دحرت "بططت") إحداهما وهو يلاحظ القائم بذلك فإن الأغلب والأعم ان الطفل سيعتبر الإناء الأطول والأرفع يحتوى على ماء أكثر من الإناء الأقصر والأعرض، وان الكرة المدحورة التي أصبحت كالفطيرة تحتوي على صلصال أكثر من الكرة الأخرى، وما أن يبلغ الأطفال السنة الخامسة من أعمارهم إلا ويستطيع معظمهم أن يدرك ان الكتلة واحدة بغض النظر عن الشكل، ولكنهم قد يكشفون عن قصور الفهم عند أقل تغيير في الإجراء- مثلاً صب الماء من الإناء الطويل في "قازة" ثم سؤال الطفل هل مقدار الماء واحد أم ان الماء في "القازة" أكثر.

أما فهم المحافظة على الوزن أو ثباته فيتوصل إليه الأطفال عادة بين السنة السابعة والعاشرة من أعمارهم، والفهم التام لثبات الحجم volume يتم التوصيل إليه بين العاشرة والثانية عشرة، وكون الطفل يستطيع أن يفهم نمطاً من الثبات ويعجز عن التعميم إلى أنواع أخرى يوضح الفرق بين العمليات العيانية والعمليات الشكلية.

ويرى بياجيه ان الطفل ينبغي أن يفهم مبدأ البقاء أو الثبات قبل أن يتمكن من فهم مفهوم العدد طالما ان فهم العدد يستند على وعي بأن الأعداد الكاردينالية لا تتغير بغض النظر عن العوامل الأخرى، ويتطلب فهم مفهوم العدد أكثر من

القدرة على العد، ومن المعروف ان التجارب التي أجراها بياجيه على الأطفال قد ساعدتنا كثيراً على فهم تفكير الأطفال في المستويات العمرية المختلفة بحيث يستطيع المعلم أن يرتب الخبرات العلمية المناسبة لهم وأن يفهموا ما يقولون ولكن كثيرين من علماء النفس الأمريكيين يعتقدون إن هذا الفهم ينبغي أن يستخدم ليعجل النمو.

اتجاهات النمو كما يراها برونر:

يرى برونر إن أطفال رياض الأطفال يغلب أن يعملوا على مستوى التمثيل الأيقوني أي أن يتعلموا أساساً من خلال الأفعال ومن خلال الخبرة الحسية والبصرية، والتنظيم لهذه الخبرات.

ويرى برونر أيضاً إن الأطفال في هذه المرحلة يجدون أن من الصعب أن يؤخر إشباعهم متى أتموا العمل، كما إن المضامين الانفعالية نحو التعليم تتأسس عند هذا المستوى العمري وهكذا فإنه يفضل الطريقة اللاعبة المسترخية من جانب المعلم.

كما يرى ان الأطفال يكونوا أكثر تهيؤاً لكي يجربوا الأشياء كما يقل ضيقهم وقلقهم فيما يتصل بالرسوب إذا تعلموا ان نتائج الأنشطة المختلفة ليست متطرفة كما تظهر في الآمال أو المخاوف.

ملاحظات بياجيه وبرونر:

إن أهم قضية يستخلصها المربي من أعمال بياجيه ويستطيع استخدامها في غرفة الصف هو ان الأطفال وخاصة الصغار منهم يتعلمون على أفضل نحو من الأنشطة العيانية.

وهذه النقطة تبدو واضحة وضوحاً كافياً، ولكن الطريقة التي يستخدمها لتشجيع هذه الأنشطة العيانية سوف تعتمد إلى حد كبير على طريقة شعور المعلم فيما يتصل بالخبرة الموجهة في مقابل النمو الطبيعي.

فإذا كان المعلم يشارك كثيراً من علماء النفس والمربين الذين يرون ضرورة تعجيل التعلم إلى أقصى درجة ممكنة فإنه قد يتخذ الخطوات لمساعدة أطفال رياض الأطفال على استيعاب مفهوم المحافظة أو الثبات، ومن جهة أخرى إذا قبل رأي بياجيه ان من الأفضل أن يتيح للطفل أن يستوعب الخبرات بطريقته أو بمعدله فقد يزوده ببيئة خصبة تتيح له أقصى قدر من النشاط العياني، بينما يقلل الجهود التي تستهدف إظهار كيفية بناء هذه الخبرات لتلاميذه أي ان المدرسة الجيدة هي التي ينبغي أن تشجع نشاط الطفل وتناوله للأشياء وارتيادها.

وحين يحاول المعلم أن يتعدى هذه العملية بأن ينقل المعرفة بطريقة لفظية فإن النتيجة كثيراً ما تكون تعلماً سطحياً، إلا ان المعلم يستطيع عن طريق تنمية النشاط في غرفة الصف أن يستغل إمكانيات الطفل للتعلم، وأن يتيح له أن يطور فهمه للعالم الذي يحيط به، فعمل المعلم الأساسي هو أن يزود الطفل بمواد مشوقة ومتنوعة وكثيرة يستطيع أن يستخدمها ويتفاعل معها ولا ينبغي أن يدرس المعلم بل ينبغي أن يشجع الطفل على أن يتعلم بتناول الأشياء.

ومن جهة أخرى يعتقد برونر على أساس تجارب هارفارد باستخدام الستارة لتمنع الطفل من رؤية عملية صب الماء في الأواني إن التدريب قد يساعد الأطفال على فهم مبدأ المحافظة أو الثبات في مستوى مبكر بدرجة أكبر، وهو يرى إن اللغة يمكن أن تفيد كدعامة تساعد الطفل ليتغلب بسرعة على اعتماده على الإدراك البصري، ويخالفه بياجيه في هذا الرأي ويؤكد الصور البصرية والتقليد بدرجة أكبر من اللغة.

وإذا نظر المعلم في محاولة مساعدة الأطفال على فهم الثبات في وقت مبكر باستخدام أسلوب التغطية أو الستارة فإنه قد يتساءل هل مثل هذا العمل يستحق ما يبذل فيه من وقت ومشقة؟ ويتلخص السؤال في: هل من الأفضل أن يقضى الوقت المخصص للتدريب في الارتياد أو الاكتشاف الحر؟

لقد وجدت ميلي آلمي ان العمر الزمني هو أفضل مؤشر يساعد على التنبؤ بقدرة الطفل على استيعاب مبدأ المحافظة أو الثبات، وتتسق هذه الفكرة مع تأكيد بياجيه على النمو الطبيعي، كما اكتشفت هذه الباحثة أيضاً إن الأطفال الذين ينشأون في بيئات فقيرة أو محرومة يتقدمون وينمون ويمرون خلال مراحل النمو التي حددها بياجيه وبنفس الترتيب، ولكن بمعدل أبطأ عن الأطفال الذين ينشأون في بيئات أكثر خصوبة.

وتفترض هذه الباحثة إن السبب الرئيسي لهذا التأخر يحتمل أن يعزى إلى نقص في المفردات التي تساعد الطفل على تمييز الخصائص والأشياء كالحجم والشكل واللون والملمس، وهي توصي بتدريب الأطفال لينمو لغتهم إذا لم يتعلموا وصف هذه الخصائص، ومثل هذا التدريب اللغوي لا فائدة فيه - كما ترى هذه الباحثة - إذا توفرت للأطفال حصيلة كبيرة من المفردات.

وقد يكون من الضروري أن نبرز إن الأطفال الذين يتمتعون بطلاقة لغوية قد يحملون على الاعتقاد بأنهم يفهمون كل ما يعبرون عنه فهماً متقناً دون أن يطابق ذلك الحقيقة والواقع.

وتوجب علينا ملاحظات برونر عن المضامين الانفعالية للتعلم أن ندرك حاجة طفل رياض الأطفال إلى الإشباع المباشر والتشجيع في جو يتسم بالاسترخاء ويدعو الطفل إلى المحاولة وتوفير مثل هذا الجو في الصف أمر مرغوب فيه، والتعليم النظامي لمفهوم البقاء أو الثبات قد يجعل الأطفال يخشون الخطأ في الإجابة حتى ولو لم يفهموا الأسئلة بسرعة فهم زملائهم لها مما قد يؤدي إلى خلق جو متوتر يضر بالعملية التعليمية.

الفصل الثامن

الصفوف الابتدائية الأولى

(من سن ٦ إلى ٩ سنوات)

الفصل الثامن

الصفوف الابتدائية الأولى

(من سن ٦ إلى ٩ سنوات)

أولاً- الخصائص الجسمية:

١- يكون الأطفال في هذه الفترة نشطون جداً، وبالتحاقهم بالمدرسة الابتدائية، يطلب منهم ولأول مرة بان يجلسوا على مقاعد الدراسة ويتابعوا الدراسة إلى حد كبير، وهم قعود، ومن هنا فإن طاقتهم تظهر في صورة عادات تدل على التوتر والعصبية من قبيل قضم الأظافر ومضغ الأقلام وفتل الشعر والتململ وعدم الاستقرار في أماكنهم.

وعلينا أن نحدد مقدار أو مستوى الضوضاء والنشاط الذي ينبغي أن يسود خلال فترات العمل، وبعض المعلمين يصرون على الهدوء التام، وقد يؤدي هذا إلى الإلقاء بعبء كبير على كواهل الأطفال لأنهم سيبذلون جهداً كبيراً للمحافظة على هدوئهم وليتجنبوا غضب المعلم، بحيث لا يستطيعون أن يكرسوا قدراً كبيراً من جهدهم في دروسهم.

ولعل المعلم يستطيع أن يقلل من مقدار النشاط المفكك، والمتشتت إذا تجنب المواقف التي ينبغي أن يمكث التلاميذ فيها ملتصقين بمكاتبهم لفترات طويلة، ولابد أن يكثر من فترات الراحة أو الفسح، وان يجعل الأنشطة تتخلل الدروس نفسها.

٢- ما يزال الأطفال في الصفوف الابتدائية الأولى في حاجة إلى فترات للراحة، ويطرأ عليهم التعب بسهولة كنتيجة للجهود الجسمية والعقلية التي يبذلونها.

ولذلك فإن على المعلم أن يخصص في الجدول فترات للأنشطة الهادئة بعد فترات الأنشطة العنيفة (على سبيل المثال حصة القصة بعد الفسحة أو تناول الغذاء) وان تخصص في الجدول أنشطة استرخاء بعد فترات التركيز العقلي (على سبيل المثال أن تكون حصص الرسم بعد حصص القراءة أو الهجاء).

٣- ما تزال السيطرة على العضلات الكبيرة أفضل من التآزر الحركي الدقيق ومن الصعب على كثير من الأطفال وخاصة الأولاد أن يمسكوا بالقلم ويتناولونه للكتابة به، ومن هنا فمن الضروري ألا يكلف الأطفال في الصفوف الثلاث الأولى بكثير من الكتابة في وقت واحد، وإذا كانت فترات التدريب طويلة جداً، فإن مهاراتهم قد تتدهور، وقد ينمي الأطفال اتجاهاً سلبياً نحو الكتابة أو نحو المدرسة ككل.

٤- لا تتكيف العينان تكيفاً تاماً حتى يصل معظم الأطفال الثامنة من أعمارهم، وينتج عن ذلك ان كثيراً من التلاميذ في الصف الأول والثاني الابتدائي قد يجدون صعوبة في التركيز على الحروف الصغيرة أو الأشياء الدقيقة فالتمييز البصري إذن في هذه الفترة لم يبلغ النضج الكافي، ولابد أن يتجنب المعلمين في هذه المرحلة أن يكلفوا الطفل بقراء كثيرة متصلة، وأن يكونوا يقظين وملتفتين للعلامات التي تدل على تعب العينين (مثل حك العينين، والبربشة)، وعليهم أن يشجعوا الأطفال على قراءة الكتب ذات الحروف الطباعية الكبيرة.

٥- تشيع بعض الأمراض في الطفولة خلال هذه الفترة العمرية، وعلى المعلم أن لا يندهش إذا ظهر ما يخالف ما يقصد إليه من تعليم دروس أو موضوعات معينة أعدها ثم فوجئ بتغيب عدد كبير من الأطفال، ولابد أن يكون يقظاً فقد يقدم الصف الذي يعلمه تلميذ أو أكثر مصابين بمرض معد، ولعل إعادتهم للبيت أو عزلهم سيقلل من عدد الأطفال الذين يتعرضون للعدوى إلى الحد الأدنى.

٦- ونلاحظ في هذا السن أيضاً ان الأطفال يميلون إلى التطرف في أنشطتهم الجسمية، ولديهم سيطرة ممتازة على أجسامهم كما ينمون ثقة ملحوظة في مهاراتهم مما ينتج عنه إنهم كثيراً ما لا يدركون الخطر المتضمن في أنشطتهم الزائدة ومغامراتهم، ولذلك فإن معدل الحوادث في الصف الثالث يكون في القمة، وينبغي على المعلم أن يتوافر لديه كتاب عن الإسعافات الأولية، وأن يتوافر لديه حد أدنى من التدريب عليها، وان يتوافر بالمدرسة مثل هذه الإمكانيات المادية والبشرية، وفي نفس الوقت لابد أن يعمل المعلم على منع اللعب الخطر الذي لا يتسم بإدراك عواقبه ومزالقه.

ثانياً- الخصائص الاجتماعية:

١- يصبح الأطفال عند هذا المستوى من النمو أكثر تحيزاً وانتقاء لأصدقائهم ويزداد احتمال أن يكون لكل منهم صديقاً مفضلاً لعلاقته قدر من الثبات يتفاوت شدة وضعفاً، وقد يكون له أيضاً عدو شبه دائم.

ويستطيع المعلم في الصفوف الابتدائية الأولى كما في رياض الأطفال أن يستخدم مقاييس العلاقات الاجتماعية لكي يفهم علاقات التلميذ بزملائه، ولكي يقدم المعونة لمن يواجه منهم صعوبة في تكوين علاقة ود وصداقة مع الآخرين، وعليه أيضاً أن يكون يقظاً حتى يتجنب المشاجرات التي تتعدى الحدود المعقولة.

٢- والأطفال في الجزء الأخير من هذه المرحلة العمرية يحبون الألعاب المنظمة في جماعات صغيرة، ولكنهم يهتمون اهتماماً زائداً بالقواعد، ولابد أن يكون المعلم على وعي بأنه وفقاً لنظرية بياجيه ما يزال أطفال هذا العمر من أصحاب الخلق الواقعي يجدون ان من الصعب عليهم أن يفهموا كيف يمكن تطويع القواعد لمقتضيات المواقف الخاصة ولماذا.

٣- وما تزال المشاحنات في هذه الفترة العمرية كثيرة، وتستخدم الكلمات بتكرار أكثر من العدوان الجسمي، ولكن ما يزال كثير من الأولاد ينغمسون في الملاكمة والمصارعة ودفع بعضهم بعضاً.

وينبغي على المعلمين أن يتوقعوا معارك بين الحين والحين، ولكن إذا إتضح لهم ان أطفالاً معينين أو زوجاً من الأطفال ينغمس في معركة طويلة، وينبغي عليه أن يحاول تحقيق وئام وصلح بينهما، وإذا كان بإمكانه أن يكتشف سبب العداوة فإن ذلك يكون أفضل حتى يخفف منها.

٤- يصبح التنافس والتباهي والتفاخر بين الأطفال في هذه الفترة ملحوظاً، والتنافس هو جانب لا يمكن للمدرسة أو الحياة تجنبه، ويعتبر شكل من أشكال الدافعية مرغوب فيه، غير ان له كثيراً من النتائج السلبية.

ومن هنا فإن على المعلم أن يبذل قصارى جهده لكي يقلل من المقارنات المعلنة بين الأطفال وأن يشجعهم على أن يتنافسوا مع أنفسهم بدلاً من المنافسة مع الآخرين، فالطفل إذا شعر بأنه ينافس نفسه بنجاح فقد لا يحتاج أن يلجأ إلى التباهي والتفاخر ليقنع نفسه وغيره بأنه متفوق أو ممتاز ولكن المعلم إذا واجهته ظاهرة التباهي في الألعاب مثلاً فيعمل على تشجيع الأطفال على أن يتعلموا الروح الرياضية سواء فازوا أم هزموا.

٥- يظهر على الأولاد والبنات ميول مختلفة في عملهم المدرسي وفي لعبهم وتختلف درجة التمايز بين الجنسين اختلافاً كبيراً وحين يدرك الأطفال بوضوح في بعض الصفوف ان في مجتمعنا دوراً مختلفاً لكل من الجنسين فقد ينتج عن ذلك خلافات بينهما، وعلى المعلم أن يقلل من مثل هذه الخلافات والعداوات وأن ينقص من المقارنات بين الأولاد والبنات، وكذلك يقلل من الاختلاط غير المرغوب فيه بينهما كل ما أمكنه ذلك، وذلك بأن يتيح لهم أن يختاروا من يجلسون بجانبهم على المقاعد المجاورة.

ثالثاً- الخصائص الانفعالية:

١- يكون الأطفال في هذا العمر يقظين ومتنبهين لمشاعر الآخرين مما يتيح لهم ذلك أن يؤذوا الآخرين إيذاءً عميقاً، وذلك بالهجوم على النقطة الحساسة أو نقطة الضعف عندهم، ولكنهم لا يدركون مدى ما يؤدي إليه هذا الهجوم من تدمير، وتؤدي السخرية أحياناً من طفل معين إلى أن يصبح هذا الموضوع موضوعاً تتسلى عليه الجماعة وتقضي وقتها مركزة عليه تعليقاتها، وإذا استطاع المعلم أن يقنع قادة هذه العملية بطريقة شخصية بترك هذا فإنه يستطيع أن يمنع تصعيد هذه الحملة، ولهذا تأثيره الكبير في الطريقة التي تشعر بها ضحية السخرية عن المدرسة واتجاهها، ويمكن للمعلم أن يقوم بعملية تفكير مسبقة لكي يبحث عن مسار أو طريقة تتبع مع التلميذ الذي يستخدم العدوان اللفظي للتخلص من مشاعر الكراهية.

٢- يكون تلاميذ الصفوف الابتدائية الأولى حساسون للنقد والسخرية ويجدون صعوبة في التوافق مع الإخفاق، فهم في حاجة إلى تقدير وثناء متكرر لأن الأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى التعلق الشديد بمعلميهم، ومن هنا فإن النقد يسحقهم، وعلى المعلم أن يزود الأطفال في هذه السن بتعزيز متكرر قدر الإمكان وأن يحتفظ باستجاباته السلبية لسوء السلوك في النواحي غير الأكاديمية، وأن يتجنب تماماً السخرية والتندر غير المحسوب.

٣- يكون الأطفال في هذا المستوى شغوفين ويريدون إدخال السرور على المعلم وهم يحبون أن يساعدوا ويستمتعوا بالمسؤولية وأن يتقنوا ويجيدوا في عملهم المدرسي، والأسلوب المتعارف عليه في إشباع الرغبة أو النزعة إلى المساعدة هو أن يقوم المعلم بتوزيع الأعمال على الأطفال مثل

تنظيف السبورة، تفريغ سلة المهملات، توزيع الأوراق وغيرها، وذلك على أساس دوري وتبادلي.

رابعاً- الخصائص العقلية:

١- يكون أطفال الصفوف الابتدائية الأولى شغوفين جداً بالتعلم وأفضل الأشياء في تدريس هذه الصفوف هو أن تتوافر دافعية للتلاميذ تكون منبثقة من داخل الأنشطة، ومشكلة المعلم هي في كيفية استخدام هذا لكي يفيد منه على نحو أعظم.

٢- يحب الأطفال في هذه السن الكلام ويميلون إلى أن يتاح لهم يسر وسهولة أكبر في الكلام عنه في الكتابة، وهم شغوفون كذلك بالتسميع سواء عرفوا الجواب الصحيح أم لم يعرفوه، وقد يجد معلم الثانوية صعوبة في إثارة مشاركة التلاميذ الإرادية في النشاط، بينما لا يواجه معلم الابتدائية هذه الصعوبة، وغالباً ما تكون المشكلة هنا هي ضبط المشاركة بحيث يعبر الأطفال عن أنفسهم حينما يطلب منهم ذلك، ولابد أن يذكر المعلم الأطفال مراراً بأن يتحدث كل منهم في دوره، وأن يجيدوا الإصغاء عندما يتحدث إليهم أحد.

بعض خصائص التسميع أو الإلقاء الصفي:

قام بيكر بتسجيل ملاحظاته عن المناقشات في الصفوف الدراسية الثاني والرابع، والسادس، وصنف كل تسميع أو إلقاء في ثلاث فئات، والجدول التالي يلخص هذه النتائج:

الإسهام	الصف ٢	الصف ٤	الصف ٦
موضوع جديد لا يتصل فيما هو واضح بما قاله المتحدث السابق.	٨٧%	٣٣%	٢٣%
موضوع جديد ولكنه فيما يبدو اقترحه المتحدث السابق أو أوحى إليه.	٨%	٢٤%	٢٣%
استمرار منطقي للموضوع الذي سبقت معالجته.	٥%	٤٣%	٤٤%

وقدم بيكر نتائج هذه الملاحظات لدعم اعتقاد بياجيه بأن الطفل يتقدم من الكلام المتركز نحو الذات إلى الكلام الاجتماعي حوالي سن السابعة والثامنة.

وهناك سبب أخر لإسهامات تلاميذ الصف الثاني التي لا تتصل بالحديث السابق هو رغبتهم القوية في التسميع أي أن يقول المعلم شيئاً لا يتصل بما قاله المتحدث السابق، وهذا يعني ان الطفل لم يدخل في اعتباره موضوع الساعة، وقد يعني أيضاً انه قد رفع يده منذ خمس دقائق مضت حيث كان ما سيقوله له صلة بالموضوع المطروح وملائماً له، ولكن المعلم لم يكن منتبهاً إليه بل إلى تلاميذ آخرين ثم ابتعد بالمناقشة عن النقطة الأصلية.

ومثل هذا الحديث يترك المتحدث أمام ثلاث خيارات:

أ- يستطيع أن يقول لا تهتم.

ب- يستطيع أن ينسى ما سيقوله وأن يبذل جهداً ليقول شيئاً آخر يتصل بالنقطة التي يتحدث عنها من سبقه مباشرة.

ج- يستطيع أن يمضي قدماً ويقول الكلام الذي أعده في الخمس دقائق الماضية.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة إن التلاميذ الأكبر سناً يلجأون إلى البديل الأول والثاني أما البديل الثالث فله ميزة ملحوظة فإذا أصر المعلم على أن يكون كل ما يقال في الصف من قبل الأطفال استمراراً منطقياً لما قيل من قبل فعليه أن يلاحظ هل ان ذلك سيساعد على الارتياد العقلي أم يعوقه؟ وفي نفس الوقت الذي يجب أن يفكر فيه في كيفية معالجة الملاحظات والتعليقات غير الملائمة، وعليه أن ينظر في مضامين وأهمية البدائل الثلاثة المتاحة أمام الطفل.

٣- يلاحظ ان كثير من الأطفال بعد اكتشافهم لقوة الكلمات يجربون الكلمات البذيئة أو السوقية وهم يعرفون ان الآخرين يستجيبون لها بانفعال ولو أنهم لا يفهمون سبب ذلك على وجه الدقة، ويحتمل أن تكون استجابة

المعلم الأولى للكلمات المبتذلة هي أن يتجاهلها على أمل ان الطفل سوف يتخلى عنها بسبب نقص التعزيز، ولكن قد لا يحقق هذا التجاهل ذلك الهدف، ومن هنا عليه أن يتحدث مع الأطفال الأقوى تأثيراً في المجموعة لكي يتجنبوا هذا السلوك.

ومن الطرق الفعالة أيضاً هي أن يقرر المعلم بصراحة إن مثل هذه الكلمات بذيئة وان سماعها عمل غير سار ويجب أن لا تستخدم، وقد تعفي هذه الطريقة المعلم وتريحه من بيان أسباب عدم تقبلها.

٤- تبدأ مفاهيم الخطأ والصواب في النمو في هذه المرحلة، وهي تبدأ عادة فيما يتصل بأفعال نوعية معينة ثم تعمم بالتدريج، كما يظهر الميل إلى النميمة إزاء تصرفات الآخرين، وقد بينت دراسة نمو المفاهيم الخلقية ان أفضل طريقة لمساعدة الأطفال عند هذا المستوى لكي يكسبوا فهماً أشمل للأخلاق هو أن يناقش المعلم أفعالاً معينة حال وقوعها، وأن يشجع التلاميذ على أن يفكروا لماذا يكون سلوك معين خيراً أو شراً.

وقد أظهرت الدراسات أن ترديد الوصايا أو القواعد الخلقية لها تأثير ضئيل طالما إن الأطفال الصغار لا يستطيعون تطبيق المفاهيم المجردة بل إنهم كثيراً ما لا يفهمون حتى الكلمات.

اتجاهات النمو كما يراها أريكسون:

يكون الطفل في المدرسة الابتدائية في مرحلة الاجتهاد مقابل القصور، وقد وصف أريكسون مرحلة الاجتهاد والمثابرة والنشاط بقوله "ينبغي أن ينسى الطفل آمال الماضي ورغباته، وبينما نطوع تخيله الجامع ونستأنسه ونخضعه لقوانين الأشياء غير الشخصية – حتى في القراءة والكتابة والحساب... لأن الطفل ينبغي أن يبدأ في أن يكون عاملاً وموفراً للرزق... وأن يكتسب الاعتراف والتقدير على ما ينتجه من أشياء... ومن الأهداف التي تسبق في الأولوية على

نحو تدريجي الرغبة في اللعب والأهواء أن يتم موقفاً إنتاجاً وأن يصل به إلى غايته، وحدود ذاته تتضمن أدواته التي يعمل بها ومهاراته، أي إن مبدأ العمل... يعلمه لذة إتمام العمل من خلال الاهتمام المستقر والمثابرة النشطة".

وتكمن خطورة هذه المرحلة فيما يمكن أن تؤدي إليه من إحساس بالقصور والدونية، فإذا تسرب اليأس إلى الطفل من أدواته ومهاراته أو من مكانته بين زملائه العاملين، فإنه قد يتقاعس عن التوحد معهم والتوحد مع جزء من عالم العمل والأدوات.

ملاحظات أريكسون ومضامينها:

تبرز ملاحظات إريسكون - عن الشعور بالنقص والدونية- ضرورة تجنب ممارسات التقديرات والدرجات التي تقارن التلاميذ بعضهم ببعض، فإذا كان طفل المدرسة الابتدائية مجبراً على التنافس مع زملائه في الصف، وإذا كانت هناك مقارنة بينه وبين الآخرين علناً، فما لا نستطيع تجنبه، هو إن نسبة صغيرة من الأطفال سوف تشعر بالنجاح، وسوف يخبر معظم التلاميذ الإحساس بالقصور والدونية في بداية حياتهم المدرسية، وقد يلازمهم هذا الشعور، وأفضل طريقة لتجنب هذا الموقف - وتوفير خبرات إيجابية في نفس الوقت من خلال إنجاز العمل الذي يحدد للتلميذ - هي استخدام طريقة الإتقان، وأن يساعد جميع التلاميذ تقريباً على أن يحققوا مستوى من الأداء يحقق إشباعاً لأن العمل قد أنجز على نحو جيد.

اتجاهات النمو كما يراها بياجيه:

في حوالي الصف الثاني الابتدائي يحدث الانتقال في مرحلة الكلام المتمركز حول الذات إلى الكلام الاجتماعي، ومن ثم فإن الطفل الأكبر سناً في الصف الأول يحتمل أن يكون أقدر على أن يدخل في اعتباره وجهات نظر الآخرين بدرجة أكبر.

ويكون طفل الصف الأول الابتدائي من حيث النمو العقلي في مرحلة العمليات العيانية، وفي نهاية الصف الأول الابتدائي يصل الأطفال إلى نقطة يمكنهم فيها فهم مبدأ الثبات أو الملاحظة من استيعاب مفهوم العدد، وهذا يمكنهم من استخدام الأعداد الصحيحة (الكاردينالية) كثوابت، وإعداد الترتيب الأول والثاني والثالث.. الخ، ويتيح إدراك مفاهيم إعداد الترتيب للطفل أن يصنف الأشياء في سلاسل مختلفة وفقاً لخصائصها أو وفقاً لمحكات متباينة، فالطفل يستطيع أن يركز في تفكيره على جانبين أو بعدين أو أكثر من أبعاد الشيء في وقت واحد، وهذا يفسر لماذا يستطيع الطفل الأكبر سناً أن يحل مسائل المحافظة والثبات، أي أن يستطيع أن يدخل في اعتباره حجم الشيء ووزنه أو حجمه وسعته في وقت واحد.

اتجاهات النمو كما يراها برونر:

يرى برونر إن الأطفال في الصف الأول الابتدائي ما يزالون يستخدمون الطريقة أو الشكل الأيقوني في التمثيل أي الصور البصرية والحسية، ويختلف برونر عن بياجيه في تأكيده لأهمية ان اللغة هي العامل الأساسي في النمو العقلي، فهو يذهب إلى ان اللغة تحرر الطفل من المظاهر المباشرة ويختلف عن بياجيه في درجة البنية التي ينبغي على المعلم أن يقدمها لتلاميذه، وهو يرى ان الاستعداد ينبغي أن يعلم ويدرس للتلاميذ.

ويعتقد برونر ان الطفل في هذا المستوى ما يزال مرتبطاً بالبيئة المباشرة بحيث إنه بحاجة إلى إشباع يحفزه على ما يقوم به من أفعال وهو يؤكد مرة أخرى على أهمية توافر جو مريح في غرفة الصف.

مضامين ملاحظات بياجيه وبرونر:

لقد إتضح لنا ان فهم مبدأ الثبات أو المحافظة هو خطوة حيوية في النمو

العقلي تؤدي إلى تفكير ملحوظ عما ينبغي أن يقوم له معلمو الصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية ليشجعوا الأطفال على إدراكه وفهمه.

إن تأكيد بياجيه على النمو الطبيعي يثير المربي ويحبطه في نفس الوقت فهو مثير للتفكير لأن بياجيه يوضح التنظيم الهرمي لمراحل النمو التي تؤدي إلى مبدأ الثبات، وهو محبط لأنه يقترح أنه لا ينبغي على المعلمين أن يستخدموا هذه المعلومات ليقوموا بتدريس فكرة الثبات هذه، وإذا كان الأمر الرغبة في تعجيل نمو الطفل العقلي فإن السؤال هنا ما هو إلا انعكاس للإحباط الذي شعر به كثير من المربين بسبب شغفهم ورغبتهم القوية للإفادة إلى أقصى حد من نظرية بياجيه.

وقد أجريت دراسات عديدة لاكتشاف كيفية زيادة فاعلية عملية التعليم أهمها الدراسة التي قامت بها آلمي Almy والتي قدمت فيها مجموعة من المقترحات لمعلمي الصفوف الأولى تتصل بأنواع الأساليب والخبرات الصفية التي تفيد من فاعلية التعليم أهمها:

١- محاولة دراسة نظرية بياجيه بحيث يعي المعلم كيف ينظم تلاميذه أفكارهم ويركبوها.

٢- أن يقوم المعلم بتقييم مستوى تفكير كل طفل في صفه ونوعه كل ما أمكنه ذلك.

٣- على المعلم أن يتذكر إن التعلم من خلال النشاط والخبرة المباشرة أمر أساسي وأن يزود الأطفال بمواد كثيرة وفرص عديدة ليتعلموا بأنفسهم.

٤- أن يقوم بترتيب المواقف ليفسح المجال للتفاعل الاجتماعي بحيث يستطيع الأطفال أن يتعلموا الواحد من الآخر، ومن أجل تيسير ذلك يقوم بوضع بعض الأطفال المتقدمين والمتميزين مع من هم أقل منهم نضجاً.

٥- أن يخطط خبرات التعلم بحيث يمكن لهم أن يدخلوا في اعتبارهم مستوى التفكير الذي حققه الفرد أو حققته الجماعة أي أن يقوم المعلم بتشجيع

الأطفال على تصنيف الأشياء على أساس خاصية واحدة قبل أن يعرضهم لمسائل تتطلب إدراك العلاقات بين خاصيتين أو أكثر وأن يتيح لهم فرصاً كثيرة ليوضحوا تفسيراتهم للخبرات بحيث يبقى المعلم على وعي متواصل بمستوى تفكيرهم.

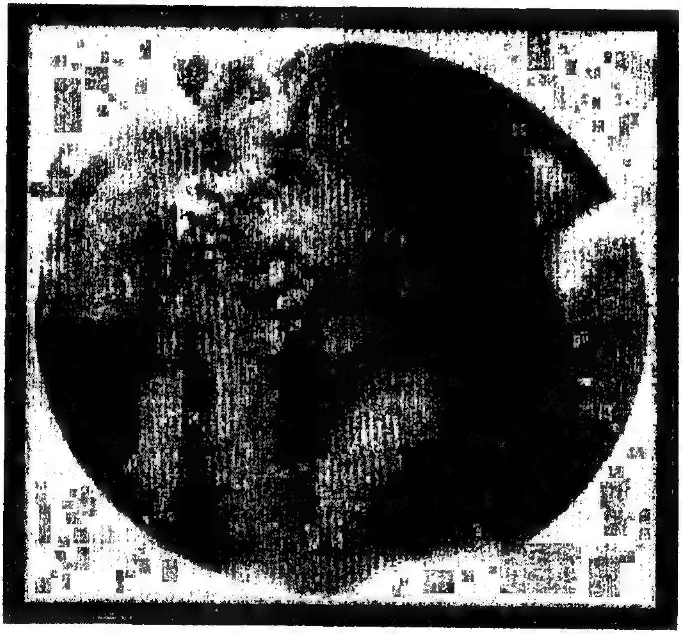
٦- أن يتذكر العلاقة الوثيقة بين اللغة والتفكير وأن يتأكد ان التلاميذ وخاصة ذوي الخلفيات القاصرة يفهمون ألفاظاً مثل أكثر أو أقل على الأكثر والأقل.

ويقترح برونر في مجال تأكيد وأهمية اللغة تشجيع التفاعل اللفظي لتبادل الأفكار بحيث يتعود التلاميذ استخدام الأشكال الرمزية للاتصال، وتأكيده على أهمية تدريس وتعليم الاستعداد يتضمن أو يتطلب التنبؤ بالمهارات التي سوف يحتاجها التلاميذ في المستقبل وأن يعدهم ويهيئهم لذلك بطريقة منظمة وتدريجية، وأهم ما تقضي به نظرية برونر هو توفير جو مريح ومسترخ للتلاميذ بحيث يشعرون بالحرية في أن يستجيبوا ويفرضوا الفروض دون خوف النتائج السلبية.

الفصل التاسع

الصفوف الابتدائية

(من سن ٩ إلى سن ١٢ سنة)



الفصل التاسع

الصفوف الابتدائية

(من سن ٩ إلى سن ١٢ سنة)

أولاً- الخصائص الجسمية:

١- تحدث في هذا المستوى زيادة مفاجئة في نمو معظم البنات وعند الأولاد ذوي النضج المبكر، والبنات من سن الحادية عشرة والرابعة عشرة في المتوسط أطول قامة من الأولاد الذين في نفس السن وأثقل وزناً، وذلك في نهاية المرحلة الابتدائية، ويتفاوت الأطفال تفاوتاً كبيراً في طول القامة ووزن الجسم وخاصة في التعليم المشترك بسبب هذه السرعة في النمو.

٢- تصل كثير من البنات إلى البلوغ وتبدأ الخصائص الجنسية الثانوية في الظهور، ويكون متوسط عمر البنات عند البلوغ بين الثانية عشر والثالثة عشر، أما بالنسبة للأولاد فإن متوسط عمر البلوغ هو ١٤ سنة وتخضع بداية هذه الفترة ونهايتها لعوامل تتصل بالبيئة التي يعيش فيها الطفل وطبيعة الطفل نفسه ويتضمن النضج الجنسي توافقات بيولوجية وسيكولوجيات كبيرة، لذلك يهتم به الأطفال، وتبدو عليهم الرغبة الشديدة لاستطلاعه ومن الأفضل تزويد الأطفال بإجابات غير انفعالية وصحيحة لأسئلتهم التي تتعلق بالجنس.

٣- عندما يبلغ الطفل الثامنة يزداد نمو المهارات العضلية لديه ويستطيع أن يسيطر على الحركات الدقيقة بأنامله وهو الأمر الذي تتطلبه الكتابة والرسم ودروس الخط، كما أن الحاسة العضلية تتحسن من سن السابعة

إلى سن الثانية عشر، وهي السن التي يستطيع فيها أن يميز فروقاً في الوزن نصف ما كان يميزه في سن السابعة.

وتعتبر الحاسة العضلية عامل مهم من عوامل المهارة اليدوية والدقة العملية، وتنمو هذه الدقة وتتطور في هذه المرحلة بالذات، لذلك وجب العناية بها لأنها تساعد الطفل في دراسته لخصائص العالم الخارجي، ويستطيع الطفل في الثانية عشر أن يكتب لمدة طويلة بالإضافة إلى إمكانية ممارسته لأنواع النشاط التي تحتاج إلى دقة بالحركة والأداء كالرسم والعزف والأشغال اليدوية، وعلى المعلم أن يشجع الأطفال على المشاركة الإيجابية في الرسم والتكوين وعمل النماذج الخ، بطريقة ممتازة ليدرب معظم المهارات اليدوية النامية لدى الأطفال في هذه المرحلة.

٤- يكون نمو العظام في هذا المستوى غير مكتملاً بعد لذلك فإن العظام وأوتار العضلات لا تتحمل الضغط الشديد والثقيل، فإذا لاحظ المعلم إن الأطفال مندمجين في اختبارات قوة عنيفة فعليه أن يقترح عليهم تغيير هذا النشاط بأن ينتقلوا إلى سباق يتطلب مهارات التآزر أو التوافق الحركي، وتشجيع التلاميذ في لعب الفرق على أن يتبادلوا المراكز وخاصة المراكز المنهكة للقوى.

وتكون عظام الأطفال في سن الثانية عشر أقوى من عظام طفل السادسة ولكنها أسهل في الكسر وذلك بسبب ترسبات الأملاح المعدنية المختلفة وخاصة فوسفات الكالسيوم، ويفقد الطفل المتوسط في سن السادسة أول أسنانه وتكون قد تمت معظم أسنانه الثابتة ما أن يبلغ الثانية عشر، كما يتزايد ضغط الدم ويتناقص معدل النبط بتقدم العمر من السادسة إلى الثانية عشر.

ويحتاج الطفل إلى طعام أكثر كماً ونوعاً ويصاحب هذا تزايد النسيج العضلي فيما يتناسب معه، كما تنمو قوة الطفل ضعف ما كانت عليه في سن السادسة، ويعتمد هذا الحكم على عدد من المقاييس الجسمية وتتزايد قوة البنات في هذه الفترة بسرعة على الرغم من بقائهن أضعف من الأولاد في جميع الأعمار.

٥- نتيجة لزيادة قوة الأولاد وتحملهم فإنهم يستمتعون في اللعب الخشن بحيث إنهم كثيراً ما يعرضون أنفسهم للأذى والضرر، ومن الأفضل تجاهل قدراً معقولاً أو معتدلاً من اللعب الخشن ما لم يتبين ان ذلك قد يعرضهم إلى فقدان السيطرة على نفسيهما، أو ما لم يؤد هذا اللعب إلى الإخلال بنظام الصف.

وقد تؤدي رغبة الولد في إظهار قوته كما يعتقد إلى أنشطة خطرة كإيقاف التنفس لمعرفة الأقوى احتمالاً، وقد يصل به إلى الإغماء، وعلى المعلم في هذه الحالة إخبار الأولاد أن لا يقوموا بهذه الأنواع من النشاط التي يحتمل أن يقوموا بها خارج المدرسة، وان يشرح لهم الخطر الكامن في هذه الأفعال حيث إنها قد تؤدي إلى عاهة دائمة أو تلف في المخ، وتشجيعهم على إظهار حيويتهم في الألعاب والرياضات المألوفة.

ثانياً- الخصائص الاجتماعية:

١- **جماعة الأقران:** تلعب جماعة الأقران دوراً هاماً في تطبيع الطفل اجتماعياً وترتب بعد الوالدين من حيث التأثير، وتتوقف طريقة استجابة الطفل لما تمكنه جماعة الأقران من قوى اجتماعية إلى حد ما على الخصائص الأساسية لشخصيته، تلك الشخصية التي تشكلت في سني ما قبل المدرسة، كما تتوقف أيضاً على طبيعة جماعة الأقران التي يتفاعل معها وينتمي إليها.

وتقوم جماعة الأقران بتزويد الطفل بمعايير لسلوكه، وبأدوار يقوم بأدائها وبنماذج يتوحد معها، فهي توجه أنماطه السلوكية اتجاهاً قد يكون إيجاباً أو سلباً، وهي كذلك مصدر للمعلومات والإثارة والدعم الانفعالي، وتقبل الجماعة للطفل ورضاها عنه نوع من التعزيز يدفع الطفل إلى مسايرة الجماعة حتى يحظى بتقبلها له، وعندما ينضم الطفل إلى جماعة تظهر لديه حاجات جديدة ويكتسب حوافز ثانوية جديدة ويصبح تقبل أقرانه له وموافقتهم على سلوكه غاية في ذاتها بعد أن كانت وسيلة.

كما ان الأقران يزودون الطفل بهوية أو ذاتية جديدة خاصة به تختلف

باختلاف المراحل الدراسية وتدعم سلوك الطفل الاستقلالي، فهو يعمل كما يعمل الأطفال الآخرون.

وإلى جانب هذه العوامل الإيجابية المرتبطة بتماسك الجماعة لابد أن نذكر ان جماعة الأقران تلفظ بعض الأفراد وتبعدهم بحكم بنيتها، فهناك أطفال يرغبون بالانضمام إلى جماعات اللعب ويصعب تحقيق مطلبهم لأن لهذه الجماعة عدداً محدداً، كما تستبعد الأطفال الأقل نشاطاً أو الأقل ذكاءً أو غير المبالين في حركاتهم وأنماط سلوكهم، أو المتصفين بالتعالي والتمرد وغير ذلك.

وتختلف جماعات الأقران عن الجماعات الأسرية أو التي ينظمها الراشدون لأنها تضم أفراداً من عمر واحد يتركز اهتمامهم حول موضوع مؤقت، ويتغير ترتيب هذه الجماعة ويشعر الطفل فيها بأنه يسلك سلوكاً مشابهاً للآخرين ويميل لتبني قيم الجماعة واتجاهاتها ميلاً قد يؤدي به إلى أنماط سلوكية خاطئة.

٢- تصبح ميول الأطفال والبنات أكثر تباعداً وقد تظهر خلافات بين الجنسين في التعلم المشترك كما تظهر المنافسة في الأعمال المدرسية والألعاب ويحتمل أن تنشأ هذه المشاركة من إدراك الأطفال للتمايز والاختلاف بين دور البنت ودور الولد في مجتمعنا، وقد يميل الأولاد إلى انتقاد البنات لفترة أطول، ولعل ذلك يرجع إلى تفوقهن أكاديمياً وجسمياً، لذلك يجب تجنب التنافس وعمل سباقات بين البنين والبنات.

٣- في هذه المرحلة تصبح لألعاب الفرق شعبيتها بين الأطفال كما تزداد الروح الجماعية الصفية قوة، ويمكن للمعلم أن يشجع هذه الروح، وقد يطلب الأطفال منه أن ينظم لهم مباريات لفرق ذات عضوية ثابتة.

٤- تشيع في هذه المرحلة الإعجاب بالأبطال، وقد يكون المعلم أو المعلمة هو البطل موضع الإعجاب، ويكون من الضروري للمعلم أحياناً أن يخفف بلطف هذه الظاهرة عند التلميذ، ولكن مهما كان قرار المعلم عليه أن يتذكر إن الطفل يكون جاداً تماماً ومفتوناً بحيث إن المعالجة لمثل هذا

النمط السلوكي بالسخرية والدعابة يكون عملاً بعيداً عن الحكمة.

إن توحد الطفل مع شخصيات أسرية أو شخصيات خارج الأسرة واتخاذه أبطالاً معينين قدوة، له جانبان هامان من جوانب النمو خلال هذه الفترة، وكثير من الناس يحاولوا أن يسيروا حياتهم وفق أهداف يحددونها خلال الطفولة ولكل منهم نوع من الاهتمام الذي يتصل بالمستقبل وهدف يتجه إليه وبطل أو بطلة يكون قدوة له.

وهذا الاهتمام يدفع الطفل إلى تبني سلوك الكبار وإلى تنمية مهارته، كما يزوده بثقة أكبر بذاته فالطفل الذي يعجب بعلماء الفيزياء يتحمس لتعلم موضوعات الفيزياء ويحاول إجراء بعض تجاربها، والذي يعجب بأبطال كرة القدم ينفق الوقت والجهد في ممارسة هذه اللعبة وهكذا.

ثالثاً- الخصائص الانفعالية:

١- قد يخلق الصراع بين معايير الجماعة لقواعد الراشدين مشكلات بما فيها جنوح الأحداث (كشفت الدراسات على ان الجانحين كثيراً ما يرتكبون أول مخالفاتهم في هذا السن) فإذا ضبط المعلم الصف بأسلوب متسق منصف وكان حازماً في معالجة ما يمكن أن يحدث من خلاف بين التلاميذ فإنه بذلك يتمكن من تجنب الصراع بين معايير السلوك ويمكن أن يحث التلاميذ ويشجعهم على أن يقترحوا قواعد للإبعاد من الصف.

٢- هناك في الأساس مرحلتان للنمو الخلقي كما يرى بياجيه، ويسبق هاتين المرحلتين الفترة المبكرة من حياة الطفل حتى سن الثالثة والتي يحل فيها الطفل مشكلات سلوكه دون فهم للمسائل الخلقية، وذلك لأن الطفل في هذا السن يعجز عن التفكير في مثل هذه المسائل.

أما في حوالي سن الثالثة أو الرابعة وحتى الثامنة تقريباً فإن الطفل يستخدم ما يسميه بياجيه الخلق الموضوعي objective morality ذلك في معاملاته مع الآخرين وتتميز هذه المرحلة بما يأتي:

أ- المسؤولية الموضوعية objective resposility أي أن يقوم الطفل الفعل تقويماً حرفياً على أساس مسايرته بدقة لقاعدة معينة بدلاً من مسايرته للقصد من هذه القاعدة أو روحها.

ب- القواعد غير القابلة للتغير unchangeability of rules.

ج- القيمة المطلقة absolutism of value أي ان الطفل يعتقد ان كل الأفراد لديهم أفكار مشتركة واحدة عن الصواب والخطأ.

د- يعرف الخطأ الخلقي بما يترتب عليه من جزاءات أي ان الطفل يعرف خطأ فعل عندما يعاقب عليه.

هـ- يعرف الواجب باعتباره طاعة للسلطة.

و- العدالة تشمل الكون والاعتقاد بأن مخالفة المعايير الاجتماعية يترتب عليها حوادث أو عواقب سيئة تفرضها الطبيعة على المخالف وتسمى هذه المرحلة من النمو الخلقي أيضاً مرحلة الواقعية الخلقية moral realism أو الإجبار الخلقي heteronymous morality أو الخلق النابع من الآخرين hetro omous morality.

ويطلق على المرحلة الثانية من النمو الخلقي "الخلق الذاتي" subjective morality أو الخلق المستقل autonomous morality.

ويتخلص الطفل من هذه المرحلة من الأفكار الخلقية الثابتة ويستبدل بها نظاماً من المعتقدات يدخل في الاعتبار مقاصد الفرد ونواياه وما يمكن أن يتعرض له الإنسان من أخطاء، وينمو تقدير الطفل لمشاعر الآخرين واتجاهاتهم وحاجاتهم من خلال تفاعله مع الآخرين ولعبه معهم.

رابعاً- الخصائص العقلية:

١- الأطفال في المدرسة الابتدائية محبون للاستطلاع وهو ميزة ينبغي أن تستثمر وأن يشجع الأطفال على أن يتوصلوا إلى الإجابات بأنفسهم بدلاً من تقديمها إليهم جاهزة.

٢- يضع كثير من أطفال المدرسة الابتدائية لأنفسهم مستويات عالية ويتجهون إلى الإتقان ويحاولون الوصول إلى الكمال وكثيراً ما يؤدي العجز عن الارتقاء إلى الشعور بالإحباط والفشل.

٣- يقل اعتماد الطفل على والديه ويثق بنفسه في هذه الفترة أكثر من أي فترة سابقة وتتزايد معلوماته ومهاراته ويصبح قادراً على إشباع حاجاته ولذلك يصبح أكثر استقلالاً عن الكبار وينتابه الضيق إذا ازداد توجيه الكبار له عما هو ضروري، ولكنه يبقى في حاجة إلى دعم الكبار وإرشادهم وتوجيههم وقد تؤدي هذه الثنائية الوجدانية إلى نتائج سلوكية لا يمكن التنبؤ بها فهي غير منظمة وتتحدى التحليلي العقلاني، وعلى المعلم أن يكون صبوراً مع هذا السلوك قدر الإمكان وأن يتفهمه.

اتجاهات النمو ومضامينها عند أريكسون:

ما يزال الأطفال في الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية في مرحلة الاجتهاد في مقابل الإحساس بالقصور والدونية، وينبغي على المعلمين أن يزودوا الأطفال بأعمال لها معنى عندهم وان يشجعوهم ويساعدوهم على تحقيق الإحساس الحقيقي للعمل وأهميته وان يقللوا من المواقف التنافسية والتي تكثر فيها المقارنات.

اتجاهات النمو عند بياجيه:

ينبغي أن يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يدخل باعتباره أفكار الآخرين وأن يتفاهم معهم لأنه قد بلغ مرحلة اللغة الاجتماعية، ويرى بياجيه أنه خلال الصف الخامس والسادس ينتقل الطفل من مستوى العمليات العيانية إلى مرحلة العمليات الشكلية، ولكن تفكير الطفل في هذه المرحلة ما يزال مرتبطاً بالخبرة المباشرة، إلا ان تفكيره يكون قاصراً على الخبرات الفعلية فهو يفكر في المجالات التي اكتسب فيها معرفة غير مباشرة على أساس مقارنتها بشيء مماثل وبخبرته.

وعندما يصل إلى مرحلة العمليات الشكلية فإنه يستطيع أن يكون النظريات ويتوصل إلى الاستنتاجات المنطقية فيما يتصل بنتائجها دون أن يحتاج إلى خبرة سابقة بالموضوع، والطفل الأكبر سناً يتوافر لديه نظام معرفي ومتماسك ومتكامل ينظم من خلاله العالم الذي يعيش فيه ويعالجه.

اتجاهات النمو عند برونر:

يتحرك الطفل في المدرسة الابتدائية من التمثيل الأيقوني إلى التمثيل الرمزي وهو يؤكد النقلة العامة كما يفعل بياجيه.

ملاحظات بياجيه وبرونر ومضامينها:

ينبغي على المعلم أن يتذكر الفروق بين العمليات العيانية والعمليات الشكلية لأن من المحتمل أن تلاميذه يفكرون أحياناً بالطريقة الأولى وأحياناً الثانية، وقد يكون من الأفضل أن يتيح المعلم لتلاميذه كثيراً من الفرص لشرح أفكاره وخاصة بما يتصل بالمجردات بحيث يستطيع أن يدرك المستوى الذي بلغوه في فهم ما يتفاعلون معه.

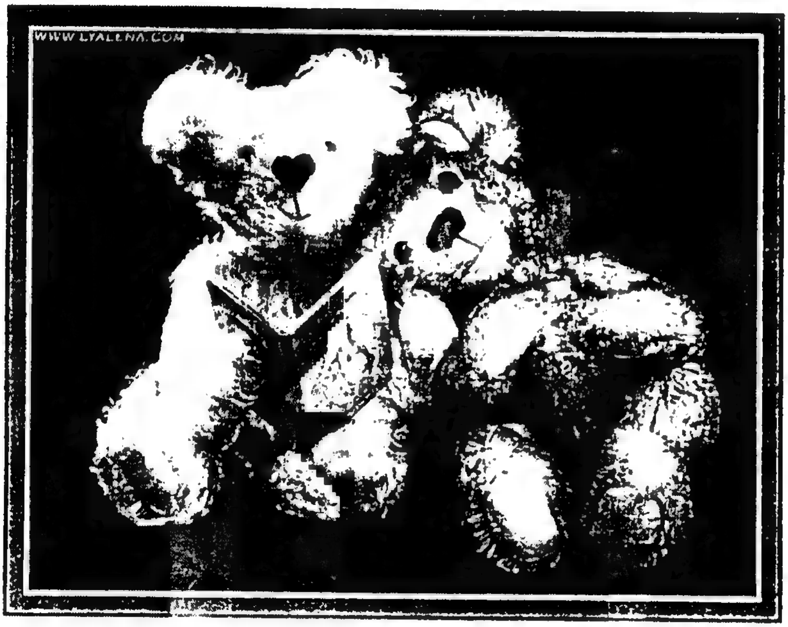
أما بالنسبة لتعجيل نمو التلاميذ حتى ينتقلوا لمستوى العمليات الشكلية فقد تعرضنا للخلاف في الرأي ويصدق في هذا المستوى أيضاً.

ويذهب بياجيه وأصحابه إلى أن من الأفضل أن يتاح للتلميذ أن يستوعب الخبرات وفقاً لمعدله وبطريقته، وأن الجهود التي تبذل لتعجيل التفكير المجرد قد تكون مضيعة للوقت وتسبب الخلط وتثير القلق، ويصر برونر وآخرون على ضرورة بذل الجهود المكثفة لمساعدة التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية كي يفكروا على المستوى الرمزي وذلك ان قدم لهم استراتيجيات للبحث والاستقصاء، ويقترح برونر على المعلمين أن يرتبوا المواقف التي يشجع فيها الأطفال على أن يطرحوا أسئلة على مظاهر مختلفة وان يضعوا الفروض التي تبين لماذا تحدث أشياء معينة.

الفصل العاشر

المدرسة الإعدادية

(من ١٢ سنة إلى ١٥سنة)


WWW.LYALENA.COM

الفصل العاشر

المدرسة الإعدادية

(من ١٢ سنة إلى ١٥ سنة)

أولاً- الخصائص الجسمية:

١- تكمل معظم البنات طفرة النمو growth spurt عند بداية هذه الفترة أما البنين فلا تكتمل طفرة النمو عادة قبل الصف الثاني أو الثالث الإعدادي وقد تتأخر عن ذلك، ويزداد طول قامة بعض الأولاد خمسة عشرة سنتيمتر في سنة واحدة، ويزداد وزنه عشرة كيلوغرامات.

وتشمل فترة النمو السريع التي تبدأ بالنسبة لبعض الأطفال في الصفوف الأخيرة من المدرسة الابتدائية جميع التلاميذ تقريباً في المدرسة الإعدادية، والتفاوت بين التلاميذ في هذا المجال هائل.

٢- جميع البنات تقريباً يصلن مرحلة البلوغ كما يصل إليها كثير من الأولاد وهكذا تصبح الخصائص الجنسية الثانوية أكثر وضوحاً.

٣- ينتج عن هذا النمو السريع وخاصة في السنوات الأولى من مرحلة المراهقة عدم استطاعة المراهق التحكم في حركاته، فلا تتسم بالدقة والتحديد ويزيد من هذا حساسيته الشديدة للنمو المفاجئ واهتمامه الكبير بمظهره ويشعر بالتعب بعد أي مجهود يبذله، ويبدو عليه الميل للكسل والخمول إذا قورن بطفل المدرسة الابتدائية الذي يلاحظ عيه النشاط الزائد وعدم القابلية للتعب والإرهاق بسرعة.

كما ان هذه الزيادة السريعة في النمو وما يصاحبها من تغيرات داخلية

يكون لها تأثير في صحة المراهق، ويصبح أكثر تعرضاً للإصابة بالأمراض كالأنيميا، وعندما يأخذ النمو في البطء في الفترة الأخيرة من مرحلة المراهقة يقل تعرض المراهقين للإصابة بهذه الأمراض وتتحسن صحتهم بوجه عام.

ومن واجب المعلم أن يدرك ان الأولاد والبنات يبذلون جهداً كبيراً في هذه المرحلة في العناية بمظهرهم وبأجسامهم ولابد أن يتحقق التوازن بين العناية بالمظهر والميل إلى العمل الدراسي وأن الصف الدراسي في الأساس هو للنشاط التعليمي وليس للتجمل.

٤- تتميز هذه المرحلة العمرية بصفة عامة بصحة لا بأس بها إلا أن عادات النوم لكثير من تلاميذ المرحلة الإعدادية وكذلك عاداتهم الغذائية تكون سيئة، ولابد أن ينتهز المعلم كل فرصة متاحة ليؤكد أهمية العادات الصحية الجيدة وكيف يؤثر الغذاء في مظهر الفرد وهو موضع اهتمام المراهقين.

٥- يشعر المراهق بالقلق إذا إتضح له ان ذاته الجسمية الواقعية تختلف كثيراً عن تصوره لها، والمراهقون يبذلون جهداً ووقتاً للعناية بمظهرهم الخارجي وقد يؤدي الإسراف في هذه الناحية إلى نتائج غير طيبة.

٦- يكون التحمل الفيزيقي والعقلي محدوداً في هذا الوقت نتيجة لعدد من العوامل كالغذاء وعادات النوم واستنفاذ الطاقة في عملية النمو وحجم القلب الصغير نسبياً وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق قاطع على النقطة الأخيرة على أن كثيراً من الثقات يؤكدون ان نمو القلب لا يحدث بالمعدل الذي يحدث به نمو بقية الجسم.

ويحتمل أن يظهر على تلاميذ المرحلة الإعدادية قدراً من الفتور والإعياء لذلك ينبغي تغيير معدل العمل فيبطئ أحياناً ويسرع أحياناً، والإكثار من فترات الراحة والاسترخاء، ويفضل أن يكون جدول الدراسة دواراً بحيث يدرس

تلاميذ كل موضوع في ساعة مختلفة كل يوم، وبذلك تتوزع الساعات المملة في الجدول الدراسي.

ثانياً- الخصائص الاجتماعية:

في هذه الفترة يحتاج المراهق إلى جماعة تستجيب إلى مستوى نموه ومظاهر نشاطه، تفهمه ويفهمها ولهذا يجد مكانته الحقيقية بين أقرانه، وتساعد جماعة الأقران المراهق على النمو الاجتماعي لأنها تهيئ له الجو الملائم ليتدرب على الحوار الاجتماعي، ولينمي علاقاته الاجتماعية ومهاراته، وهي تساعده كذلك على معرفة نقاط قوته ونقاط ضعفه، حيث تبرز إمكانياته الاجتماعية من خلال اضطلاعه بدور قيادي في الجماعة أو دور تابع، ومن خلال تآلفه مع بعض أعضائها ونفوره من البعض الآخر أو عدم نفوره، وهو يعلم إن الانتماء إلى الجماعة يقتضي قبوله لمعاييرها، فهي إذن تعوضه عن بعض ما يشعر به من ضغوط في إطار الأسرة، كما إنها تعده للحياة المقبلة.

١- تكون جماعة الأقران مصدر من مصادر القواعد العامة للسلوك، وكثيراً ما يكون هناك صراع بين دستور الأقران ودستور الراشدين، ولعل ذلك يرجع جزئياً إلى التغيرات الثقافية الكبيرة التي حدثت خلال القرن العشرين والقرن الحالي.

وبعض الآباء يطوعون قواعدهم أكثر من غيرهم فيقتربون من معايير الأقران نتيجة لتسامحهم هنا، أو هناك، وتنمية المراهقين لدستور سلوكهم ما هو إلا نوع من النمو يقربهم من استقلال الراشدين، وهو بهذا المعنى أمر مرغوب فيه، ويستطيع المعلم أن يساعد تلاميذه على الاستقلال وذلك من خلال تشجيعهم على وضع مجموعة من القواعد الصفية والقرارات وتقدير مدى استعدادهم لتحمل مسؤولية الالتزام بهذه القرارات.

٢- يحتاج المراهق إلى أن يشعر إن من حوله يتقبلونه سواء أكان ذلك في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع عامة، وهذا التقبل الاجتماعي للمراهق يشبع حاجته إلى الأمن النفسي الذي هو أساس للعمل والنجاح، وقد تدفعه حاجته لأن يتقبل من قبل الجماعات الهامة بالنسبة له أن يسايرها اجتماعياً وهو يريد أن يكون جزءاً من هذه الجماعة.

ولكي يخفف المعلم من هذا الاتجاه لابد له أن يشجع التفرد الخلاق وعدم الإذعان في الصف، ويستطيع أن يكلف التلاميذ بواجبات مفتوحة النهاية، وعليه أن يتخيل الطرائق التباعدية لحل المشكلات، والصعوبة التي يواجهها المعلم هي التمييز بين أن يقوم المراهق بشيء مختلف أو بفعل غريب حتى يتميز عن الآخرين، أو أن يفعل ذلك كتعبير صادق أو أصيل في تفرده وعلى الرغم من انه ينبغي عليه أن يحسن الظن بالتلاميذ، ألا أن من الضروري أحياناً التنبؤ بسلوك التلاميذ.

٣- يهتم التلاميذ اهتماماً كبيراً برأي الآخرين فيهم، ولهذا تصبح الصداقات والمشاجرات أكثر حدة، وقد يحل أفضل الأصدقاء محل الآباء في أمانة أسراره، وللأصدقاء في مرحلة المراهقة أهمية بالغة أكبر مما لهم في أي مرحلة أخرى من مراحل النمو وهو يضع ثقته التامة فيهم ويفضي إليهم بما يجول في خاطره، وهو مطمئن لفهمهم وتقديرهم لما يقول وما يفعل.

ونتيجة لانشغالهم برأي جماعات الأصدقاء أو جماعات الأقران نتيجة لرغبتهم في الانتماء إليهم فإنهم يطلبون أحياناً من كل فرد من هذه الجماعة أن يقول رأيه بصراحة في أفراد معينين، أي أن يقومهم ويعددوا نواحي القوة والضعف لديهم، ولابد للمعلم هنا من القيام بدوره بأن يوجه التلاميذ في هذه المرحلة إلى النقد البناء.

٤- إن نسبة كبيرة من المراهقين من الجنسين يريدون أن يعرفوا كيف يجعلون أفراد الجنس الآخر يهتمون بهم، وأن يعرفوا أساليب السلوك

الاجتماعي الصحيح في حضرة الجنس الآخر، وأن يلموا ببعض المسائل التي تتعلق بالزواج وبالحياة الزوجية المقبلة.

ويمكن للمعلم أن يساعد المراهقين من كلا الجنسين على تحديد دور كل من الزوج والزوجة في المجتمع المعاصر وذلك من خلال التعليم بالوسائل المختلفة، وأن يعرفهم بالإشباعات التي تحققها الحياة الأسرية المستقرة، وان يبرز أهمية التعاون بين الزوجين وغير ذلك من الأمور الاجتماعية.

ثالثاً- الخصائص الانفعالية:

١- يزداد شعور المراهق بذاته وحساسيته لها في هذه المرحلة، ويصبح سريع التقلب انفعالياً ولا يثبت على حال، فهو فرح مبتهج لأمر حيناً، وبائس مكتئب لنفس الأمر حيناً آخر، وقد يقبل على الدين يتلمس فيه حلاً لمشكلاته حيناً ويتوانى في أداء واجباته حيناً آخر، وتتميز هذه المرحلة بأنواع كثيرة من الصراع، فالمراهق يعتبر نفسه قد نما، ويجب أن تتغير نظرة الناس إليه، هذا في الوقت الذي ما يزال أفراد الأسرة والمعلمون ينظرون إليه كطفل ويعاملونه على هذا الأساس.

وقد يرجع التقلب الانفعالي هذا إلى التغيرات البايولوجية المرتبطة بالنضج الجنسي، أو إلى الخلط الذي يتعرض له عن هويته هل هو طفل أم راشد.

وعلى المعلم أن يكون متسقاً في تصرفه في الصف، وأن يعامل التلاميذ معاملة الراشدين كلما أمكن ذلك، وإن كان كثيراً ما يتضمن ذلك قدراً معيناً من المحاولة والخطأ- حيث يقدم المعلم امتيازات للشباب، ثم يجدهم يسيئون استخدامها- فيصل بعد ذلك إلى نوع من التوفيق.

٢- ومما يسبب قلق المراهق واضطرابه هو شعوره بأن الأسرة تتوقع منه القيام ببعض المسؤوليات التي لا تتناسب مع قدراته ومستوى نموه،

فالوالدين لا ينظران إليه كطفل تجاب مطالبه بدون تحمل للمسؤولية وأن عليه أن يعتمد على نفسه في وقت لا تمكنه إمكانياته من تحقيق توقعاتهم، ومن هنا يشعر المراهق بنقص في الثقة بنفسه، وقد يلجأ لإخفاء هذا القصور أو النقص إلى الصخب والصياح.

ومن واجب المعلم أن يساعد التلاميذ ذوي الصخب والصياح على أن ينجحوا في العمل المدرسي مما يجعل الحياة في الصف وفي الأنشطة المدرسية أكثر هدوءاً وأيسر بالنسبة لجميع الأطراف في الموقف، ومن أفضل الطرق التي تكفل تحقيق هذا تشجيع تنافس التلميذ مع نفسه.

٣- يكون المراهق في هذه الفترة في شوق إلى أن يجد نفسه في عالم آخر خارج البيئة الأسرية وربما خارج البيئة المدرسية، يحيط به الأصدقاء والزملاء، عالم يشعر فيه بالحرية والاستقلال والتخلص من التبعية الطفلية، وهو إذ يصبو إلى كل ذلك يرى والديه ومعلميه عوائق في سبيل تحقيق رغبته، ومن هنا تشيع بين المراهقين نوبات الغضب.

وقد تنشأ نوبات الغضب أيضاً من مجموعة من العوامل، منها:

- التوتر النفسي.
- عدم التوازن البايولوجي.
- التعب نتيجة الإجهاد الزائد ونقص في الغذاء السليم وعدم نوم كاف.

ولعل أفضل الطرق التي يستطيع المعلم أن يلجأ إليها ليقلل من نوبات الغضب حال حدوثها، هي تقديم لمسة خفيفة، أو تغيير لموضوع النقاش أو بدء نشاط جديد أو غير ذلك من الوسائل التي تستهدف تحويل الموقف إلى موقف آخر، أما إذا أصبحت نوبات الغضب هذه مزمنة، وجب على المعلم أن يلجأ إلى أخصائي يحول له التلميذ وهو أفضل حل يخفف من مشكلته الانفعالية.

٤- يميل المراهق إلى التشدد والتمسك بآرائه ولعل ذلك يرجع إلى نقص في

الثقة بنفسه، ومما يزيد من ثقته بنفسه اعتقاده بوجود إجابات مطلقة يعرفها، وهو يتجه إلى البحث عن أخطاء الآخرين ونقد تصرفاتهم وهو يفعل ذلك بالنسبة للأسرة والمدرسة والمجتمع فقد ينتقد مظهر والديه أو طريقة ترتيبهما لإخوته الصغار وان هذا يختلف مع ما يفعله الآخرون من الآباء أو حسب ما يراه هو، بل قد يتمرد على مهنة أبيه أو التقاليد التي يتمسك بها.. الخ.

وينبغي على المعلم أن يؤكد في المناقشات الصفية أهمية الالتفات إلى وجهات نظر الآخرين لكي يطور ويحسن أفكاره، وعليه أن يمارس هذا بنفسه ولابد أن تكون يقظاً للتلميذ الذي يتمسك بآرائه ويفرضها على زملائه في الصف ويستخدم من الأساليب ما يجعلهم لا يجرأون على مخالفة رأيه.

٥- ينظر التلاميذ في المدرسة الإعدادية إلى آبائهم ومعلميهم بطريقة أكثر موضوعية، وقد يغضبون لأنهم ضللوا وخدعوا بإضفائهم القدرة على أشخاص عاديين لهم نواحي قصورهم، وكثيراً ما تكون استجابة المراهقين لاكتشافهم أن الكبار معرضون للخطأ هي أن يتحدوهم ويعارضوا سلطتهم.

رابعاً- الخصائص العقلية:

١- يستطيع التلاميذ في هذا العمر أن يستوعبوا المفاهيم المجردة بدرجة متزايدة، ومن ثم فهم أكثر قدرة على فهم المبادئ الأخلاقية.

وفي هذه المرحلة تقترب مفاهيم التلاميذ من المستويات المجردة التي نجدها عند الراشدين، ولهذا فإنهم يستطيعون أن يفهموا معنى الخير والشر ومعنى الفضيلة والرذيلة ومعنى العدالة والظلم، وبينما يعجز الأطفال عن ذلك إلا في صور عيانية، ويميل المراهق في حل المشكلات التي تواجهه إلى فرض الفروض وإلى التحليل المنطقي.

وهكذا نرى إن العالم الفكري للمراهق يكون أكثر انتظاماً إذا ما قورن بعالم الطفل وكذلك يكون أكثر تجريداً.

ومع ذلك فسوف نجد إن بعض التلاميذ لا يفهمون المعاني الحقيقة لكثير من المفاهيم كمفهوم الديمقراطية والاشتراكية والرأسمالية حتى الصف الثاني الإعدادي، ومن هنا فإن على المعلم أن يطبق على تلاميذه اختبارات موضوعية قصيرة لتحدد مدى فهمهم للأفكار الأساسية قبل أن يبدأ في دراسة مكثفة أو مناقشة مستفيضة لموضوع من الموضوعات.

وحين يجد المعلم أن بعض تلاميذه يقدم تفسيرات قاصرة أو ملتوية لهذه المفاهيم المجردة (كما يظهر في المناقشات الصفية) يذكر أن أفكار التلاميذ تتضح ومفاهيمهم تتحدد بمساعدة معلم صبور عطوف متفهم لتلاميذه منفتح العقل والأفق وهذه الأفكار لا تتضح ولا تتحدد نتيجة للسخرية من التلاميذ ونبذ أخطائهم.

٢- تزداد قدرة الفرد على الانتباه في هذه المرحلة، فيستطيع أن يستوعب مشكلات طويلة معقدة في يسر وسهولة، وذلك على عكس ما يلاحظ عند تلميذ المدرسة الابتدائية، حيث تكون قدرته على الانتباه محدودة، فهو لا يستطيع أن يلم بمجموعة من الموضوعات أو يركز فيها انتباهه إلا إذا كان عددها بسيطاً وكانت العلاقات بينها غير معقدة، وكذلك تكون فترة انتباهه نفسها قصيرة، وينبغي مراعاة ذلك سواء في نوع المشكلات أو الموضوعات التي تعرض على التلميذ في كل من المرحلتين، أو في فترة الدراسة في كل منهما.

وتزداد قدرة المراهق كذلك على التذكر تذكراً مبنياً على الفهم ويختلف هذا النوع من التذكر عن تذكر الطفل في المراحل السابقة، فطفل المدرسة الابتدائية يميل إلى التذكر الآلي، ولذلك نجده يحيط حفظ الأغاني والأناشيد

ويرددها ترديداً آلياً، أما المراهق فإنه لا يميل إلى هذا النوع من التذكر، وإنما يتذكر الموضوعات التي يفهمها فهماً تاماً، ويربطها بخبراته السابقة.

٣- تزداد قدرة المراهق على التخيل، ويتضح ذلك في الميل إلى الرسم والموسيقى وقرض الشعر والكتابات الأدبية بألوانها المختلفة، كما تظهر أيضاً في التجاء المراهق إلى أحلام اليقظة التي يجد فيها متنفساً لحاجاته وإشباعاً لها تلك التي لم يستطع إشباعها في الواقع كرغبته في البطولة والوصول إلى مكانة مرموقة وغير ذلك.

وعلى المعلم أن يحاول أن يكلف التلاميذ بواجبات وأعمال تتحدى خيالهم بأكبر عدد من الطرق، فقد يكلفهم بحل ألغاز معقدة ومشكلات في مقابل التدريبات المتبعة، وقد تشجع الأحلام المفيدة عن المستقبل التي تتناول نوع المهنة التي يريد أن يعمل بها، وما هي متطلبات هذه المهنة أو هذا العمل.

اتجاهات النمو عند أريكسون ومضامينها:

يقترب تلاميذ المدرسة الإعدادية من مرحلة الهوية أو الذاتية مقابل تشتت الدور واختلاطه.

اتجاهات النمو عند بياجيه:

يصل التلاميذ على المرحلة الأخيرة من النمو العقلي في المدرسة الإعدادية ومن هنا فإن هذه المناقشة تنطبق على جميع الصفوف سواء في المدرسة الإعدادية أو الثانوية.

ويقترح بياجيه ان النمو العقلي خلال سني المراهقة المبكرة يتألف إلى حد كبير من تنمية العمليات الشكلية أو النظامية وزيادة دقتها، ولما كان بياجيه يحدد مرحلة الانتقال الهامة من العمليات العيانية إلى العمليات الشكلية في حوالي الصف السادس، فإنه يعتقد إن بعض الأطفال في الصفوف الأولى للمدرسة

الإعدادية ما يزالون يفكرون على مستوى العمليات العيانية، وعلى أي حال فإنه يعتقد ان معظم تلاميذ المدرسة الإعدادية قادرون على إدراك المفاهيم المجردة على حد معين.

وقد وضح بياجيه نموذجين منطقيين لوصف المراحل في فترة العمليات الشكلية: العمليات الثنائية، ومجموعة INRC (وهذه الحروف هي اختصار للهوية identiy والنفي negation والمبادلة reciprocity والترابطية correlativity) وهذا النموذجان معقدان للغاية ولكن الاتجاهات العاملة التي يمثلها يمكن أن توضحها إحدى تجارب بياجيه التي أجراها على عينة من المراهقين.

ولكي يقوم المعلم بالتجربة بنفسه، يحضر بندولاً بسيطاً ثم يغير طول الخيط عدة مرات بحيث يكون الثقل مدلي من ارتفاعات مختلفة ويطلب من التلاميذ أن يوضحوا له لماذا يتأرجح البندول بمعدلات مختلفة.

وتكشف الطريقة التي يشرح فيها تلاميذ المرحلة الإعدادية هذه الظواهر عن أنهم ليسوا مقيدين في الموقف الفعلي كما يفعل التلاميذ الذين لا زالوا في مرحلة العمليات العيانية، فتلاميذ المدرسة الإعدادية يستطيعون أن يتخيلوا ما يحدث في هذا الموقف وأن يدخلوا في اعتبارهم جميع أنواع البدائل الفرضية، والمراهق قادر أيضاً على أن يفكر على أساس مجموعة من العوامل مثل طول الخيط وقوة الأرجحة ويكون تفكيره مرن ويسهل تحوله، ولا يحتمل أن يرتبك التلميذ في هذه المرحلة إذا وجد نتائج غير مألوفة أو غير عادية طالما انه قادر على أن يتنبأ بجميع أنواع الممكنات.

ويرى بياجيه ان للمراهق قدرة جديدة على حل المشكلات علمياً وتعمل هذه القدرة على مستوى العمليات الشكلية وقد تحمله على أن ينغمس في جميع أنواع المسائل المجردة والنظرية بما في ذلك ما يتصل بالميدان الاجتماعي

والسياسي، وهكذا ينشئ المراهق نظريات سياسية مفصلة ويبتكر نظريات فلسفية معقدة وقد يضع خططاً لإعادة تنظيم المجتمع كلياً أو ينغمس في تأملات ميتافيزيقية، وبمجرد أن يكتشف قدراته على التفكير المجرد يتقدم ليمارسها دون قيود أو حدود.

ويفقد المراهق خلال عملية ارتياد قدراته الجديدة أحياناً اتصاله بالواقع ويشعر إنه يستطيع أن يحقق كل أمر بالتفكير وحده.

اتجاهات النمو عند برونر:

يتعلم التلميذ في هذا السن حسبما يرى برونر باستخدام الشكل الرمزي للتمثيل عن الوقائع أو التعبير عنها بطرق تتزايد دقة وتقدماً، ويستطيع المعلم أن يساعده على هذا باستمرار استخدام طريقة الاكتشاف وبتأكيد أهمية إتقان المفاهيم والمجردات.

ملاحظات بياجيه وبرونر ومضامينها:

عندما يصبح التلميذ بالمدرسة الإعدادية قادراً على التفكير الإجرائي الشكلي فإنه لم يعد هناك فرق كيفي بين تفكيره وتفكير الراشدين بما في ذلك تفكير المعلم، وتثير هذه النقطة سؤالاً عن منطقية استخدام نظرية بياجيه كأساس للمدرسة المفتوحة مع تلاميذ أكبر سناً لأن هؤلاء التلاميذ يصبحون أقدر على العمليات الشكلية.

ففي مستوى المرحلة الابتدائية تتفق الأساليب التي تجعل الأطفال ينغمسون ويتعلمون من خلال أنشطتهم كما يتعلم الواحد منهم من الآخر مع أفكار بياجيه، لأنه برهن على أن تفكير الأطفال مختلف عن تفكير الراشدين وان التعلم المبكر يحدث خلال تنمية كل طفل لمنطقه الخاص المستبطن.

وهناك أسباب أخرى كثيرة أكثر من نظرية بياجيه للدفاع على أن يكون التلاميذ الأكبر سناً نشطين وأن ينغمسوا في تعلم يوجهونه بأنفسهم، وان يتعلموا

من خلال التفاعل مع أقرانهم، ولكن حقيقة إنهم يستطيعوا أن يتفاعلوا مع الراشدين وعلى مستوى يقضي بوجوب إتاحة الفرصة لهم ليفعلوا هذا، وبمجرد أن يطلب من تلميذ أن يعالج موضوعاً معقداً حسن التنظيم فإنه يبدو من المرغوب فيه أن يشاركه في ذلك أولئك الذين انفقوا وكرسوا سنوات طويلة في دراسته وإن لم ينفقوا حياتهم كلها في ذلك، وإذا تم عمل ذلك على نحو سليم، فإن المعلم يساعد التلميذ على أن يستقل بنفسه في دراسة الموضوع.

والمعرفة في معظم المواد الدراسية أو المجالات التعليمية تراكمية، وما لم يعرّف المعلم التلاميذ بما تعلّمه الآخرون وتوصلوا إليه فإنه يضعهم حيث ينبغي عليهم أن يتعلموا معتمدين على أنفسهم في كل شيء توصل إليه المفكرون السابقون.

ولما كان التلاميذ في المدرسة الإعدادية والثانوية ما يزالون يتقنون أنماطاً أكثر تعقيداً ودقة من التفكير والاستدلال، فلا ينبغي أن يسلم بأنهم يفكرون بنفس الطريقة التي يفكر بها المعلم، يحاول أن يتابع كيف يفسر تلاميذه الأفكار التي تعرض في الصف وذلك بتشجيع المناقشة الحرة وبالتكليف بواجبات دون تقديرها.

الفصل الحادي عشر

المدرسة الثانوية

(من سن ١٥ سنة إلى ١٨ سنة)

الفصل الحادي عشر

المدرسة الثانوية

(من سن ١٥ سنة إلى ١٨ سنة)

أولاً- الخصائص الجسمية:

١- يبلغ معظم التلاميذ في هذه الفترة النضج الجسمي، ويحققون البلوغ، وعلى الرغم من أن جميع البنات تقريباً يصلن إلى أقصى طول القامة، فإن بعض الأولاد قد يستمرون في النمو حتى بعد تركهم للمدرسة الثانوية، ويوجد تباين هائل في الطول والوزن ومعدل النضج.

ويبدو إن الأولاد الذين يتأخرون في النمو الجسمي يواجهون صعوبة ملحوظة في التكيف مع معدلهم في النمو إذ أنه أبطأ مما عند زملائهم، وخاصة بسبب تخلف التناسق والتآزر الجسمي.

وعلى المعلم أن يشجع هؤلاء الأولاد على أن يجدوا سبلاً غير الألعاب الرياضية لإشباع حاجتهم إلى تقدير الآخرين.

٢- تضفي التغيرات الجسمية المرتبطة بالبلوغ على المراهقين الأكبر سناً مظاهر الراشدين، وحين يتحقق انه لن يطرأ عليه تغيرات جسمية أبعد بسبب النمو قد يلقي بعبء آخر على حساسيته الزائدة بنفسه وهي موجودة لديه من قبل.

ويهتم تلاميذ المدرسة الثانوية اهتماماً زائداً بمظهرهم، ولذلك يزداد انشغالهم بتجميل أنفسهم مما يؤدي أحياناً على الخروج على النظام الصفي ما لم تخصص لذلك أوقاتاً معينة وأماكن خاصة.

٣- يتحقق النضج الجنسي ويؤدي ذلك إلى تغيرات غدية وعدم توازن ويرى كنزي في تقريره ان الدافع الجنسي عند الذكور يصل ذروته في سن ١٦ أو ١٧ سنة، وتكون المدرسة والأسرة مسؤولة عن تربية الشباب من هذه الناحية من خلال تعريفهم بقصة الحياة في جميع الأحياء وتعريفهم بالأضرار الناتجة عن السلوك الجنسي اللاسوي وخطورتها، وذلك عن طريق المحاضرات والمناقشات العلمية، وعند طريق قضاء وقت فراغ المراهق بما يشبعه كالمشاركة في اللعب المنظم في الفرق الرياضية أو النشاط المدرسي.

ثانياً- الخصائص الانفعالية:

١- إن تمرد المراهق هو تعبير عن نقلة عامة وتغير من الطفولة إلى الرشد ومجتمعنا لا يقدم لأفراده أنماطاً سلوكية محددة واضحة تيسر هذا التغير والانتقال فيتصرف المراهق نتيجة لذلك بنفسه ليحل صراعاته الانفعالية.

ولعل أفضل طريقة لمعالجة تمرد المراهق هو محاولة فهمه والعمل بكل ما يستطيع المعلم فعله لمساعدة تلاميذه على أن يصبحوا أكفاء في الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

٢- يؤدي تزايد استقلال المراهقين إلى صراعاتهم الكثيرة مع آبائهم وقد يراجعوا المعلم طلباً للمشاركة الوجدانية والنصح ومن هنا يكون على المعلم أن ينصت للمراهق في ود ومشاركة وجدانية لمشكلاته.

ثالثاً- الخصائص العقلية:

١- يصل الناس في هذا السن إلى أقصى كفاءاتهم العقلية تقريباً ولكن نقص الخبرة تحد من معرفتهم وتعوق قدرتهم على استخدام ما يعرفون.

٢- قد يهدد إدراك التلاميذ إنه في حاجة إلى تنمية فلسفتهم عن الحياة فيما يتصل بالمسائل الأخلاقية والسياسية والدينية ولكنها تقدم لهم فرصة ممتازة للمناقشة الموجهة، وبإمكان المعلمين وخاصة في مجال تدريس العلوم الاجتماعية أن يفعلوا الكثير في توضيح الأفكار المشوشة أو المختلطة عن الحياة.

اتجاهات النمو عند أريكسون:

يطلق أريكسون على مرحلة تلاميذ المدرسة الثانوية الهوية مقابل تشتت الدور، فتحقيق الإحساس بالهوية الشخصية للذات في هذه المرحلة يحتمل أن يكون أصعب مما كان عليه في أي وقت مضى، والسبب الأساسي هو إن هناك خطراً كامناً في هذه المرحلة وهو تشتت الدور وخاصة فيما يتصل بالهوية الجنسية أو المهنية.

فالمجتمع المعاصر يحمل كثيراً من الشك عن ادوار الجنسين بسبب حركات التحرر النسائية واشتغال المرأة كما ان هناك شكاً كبيراً بما يتصل بالهوية المهنية بسبب التغير التكنولوجي السريع.

مضامين ملاحظات أريكسون:

إن التطورات الحديثة قد ألقت بستار من الغموض على الفروق بين دور الذكر والأنثى مما قلل من أهمية تنمية الهوية الجنسية وهذه القضية تخلق للمعلمين مشكلة تظهر عند مشاركة السلوك الاجتماعي في رياض الأطفال، كما ان تشتت الدور الجنسي مشكلة من المشكلات التي يواجهها المراهق، إلا أن أريكسون يعتقد إن العجز في تحديد هوية مهنية للفرد يقلقه بدرجة أكبر لأن حياة الفرد المهنية سوف تحدد هوية الراشد الشاب أكثر من أي عامل آخر.

ويرى أريكسون إن اختيار العمل أو المهنة يكون من أيسر الأمور على الشاب الذي يستطيع أن يتوحد مع الأدوار الجديدة للكفاءة والاختراع، أي مع الشخص الذي يشعر أنه مرتاح بدرجة معقولة في المجتمع التكنولوجي وسوف يقاوم المراهق المجتمع الذي يمنعه من تنمية إحساسه بالذاتية أو الهوية.

اتجاهات النمو ومضامينها عند بياجيه وبرونر:

لا يرى بياجيه وبرونر تغيرات نمائية كيفية تظهر على تلميذ المدرسة الثانوية ولا توجد لديه فهو يختلف في نمو دقته في العمليات الشكلية وفي التمثيل الرمزي.

ولو راجعنا خصائص النمو في المستويات العمرية المختلفة وحاولنا أن نربط بينها في إطار شامل فقد يكون من المفيد أن نربط هذه الخصائص باستخدام خمسة مبادئ للنمو هي:

١- إن النمو هو نتاج النضج والتعلم.

٢- إن نمط النمو يصبح أقل قابلية للتنبؤ كلما ازداد عمر الطفل.

٣- إن النمو يتقدم من الاستجابات العامة إلى الخاصة.

٤- إن استمرارية النمو تكون أكثر وضوحاً خلال فترة زمنية طويلة عنها خلال فترة زمنية قصيرة.

٥- إن جوانب النمو تتقدم بمعدلات مختلفة مع اختلاف الأطفال.

ومع ذلك يستطيع المعلم من خلال خبرته مع التلاميذ أن يتوصل إلى رؤيته الخاصة للاستعداد، ولكي يتخذ أحد طريقين الأول أن يترك التلاميذ ينمون استعدادهم بأن يعطيهم خبرة كبيرة باستخدام الطريقة التي يستجيبون لها والوقت الذي يستجيبون فيه، أو أن يرتب سلسلة منظمة من أعمال التعلم يتبعها جميع الأطفال بنفس الطريقة.

الفصل الثاني عشر

نظريات في التعلم

الفصل الثاني عشر

نظريات في التعلم

هناك اتجاهين أساسين في التعلم الأول هو النظرية الترابطية (المثير- الاستجابة) والثاني هو النظرية المعرفية المجالية.

لقد ركز علماء النفس في أغلب الأحيان والمهتمون بنظرية التعليم على الجانب النظري أكثر من تركيزهم على الجانب التطبيقي وبسبب اهتمامهم بالنظرية حاولوا أن يطوروا أو أن يضعوا قوانين للتعلم على أعلى مستوى من حيث التجريد مما ترتب عليه عدم اهتمام معظم أصحاب نظريات التعلم اهتماماً كافياً لما يحدث في غرفة الصف، بالإضافة إلا ان كثيراً من نظريات التعليم كانت بالغة الفنية والتعقيد.

وقد وضع كل من سكنر وبرونر برامج التدريس وعبروا عن وجهتي نظريهما ودافعا عنهما وقد اتصلت نظريتهما بكثير من جوانب التربية.

الترابطية والتعلم المبرمج:

لقد قام سكنر بتقديم تفسير للترابط بين المثير والاستجابة وطوره وأطلق عليه التعليم المبرمج، وكانت التجارب الأصلية التي أدت إلى تطوير التعليم المبرمج هي التجارب التي قام بها العالم إيفان بافلوف الذي قام بقياس مقدار أو كمية اللعاب الذي يفرزه الكلب عند إطعامه وعند رؤيته للطعام، فأجرى تجارب عديدة استعمل فيها المثير الشرطي (دقات المترونوم) قبل تقديم الطعام للكلب بثوانٍ معدودة، وقد وجد بافلوف بأن الكلب يستجيب بإفراز اللعاب لدقات المترونوم وحدها بعد تكرار تقديم الطعام لكلب جائع بعد دقات المترونوم عدداً

من المرات وتوصل من خلال تجاربه إلى وجود علاقة بين المثير الشرطي(دقات المترونوم) والاستجابة الشرطية (إفراز اللعاب).

وهكذا توصل إلى تكون الفعل المنعكس الشرطي، ولكي يتكون المنعكس الشرطي لابد من توافر العوامل التالية:

١- أن تكون العلاقة بين المثير الطبيعي والاستجابة الصحيحة علاقة فطرية أو علاقة انعكاسية (وضع الطعام في الفم وإفراز اللعاب).

٢- أن تكون الاستجابة الشرطية هي نفسها الاستجابة الأصلية أي لا تعديل في حدوث الاستجابة، إنما يكون التعديل قاصراً على المثير.

٣- أن يكون التصاحب بين المثير الجديد (الشرطي فيما بعد) والمثير الأصلي تصاحباً زمنياً أي حدثان في وقت واحد تقريباً.

٤- كلما حذفت العوامل المشتتة لعملية الاشتراط كلما سهلت هذه العملية.

وقد أوضحت هذه التجربة الكلاسيكية المبادئ الأربعة الأساسية التي نجدها في كل أنواع نظريات المثير الاستجابة تقريباً وهي:

١- **التعزيز Rein Forcement**: أي أن استجابة إفراز اللعاب لصوت المترونوم كمثير قد قويت نتيجة لتقديم الطعام عدة مرات بعد سماع الصوت مباشرة.

٢- **الانطفاء Extiniction**: إذا دق المترونوم مرات كثيرة دون أن يعزز تختفي الاستجابة.

٣- **التعميم Generalization**: مال الكلب إلى الاستجابة إلى أي صوت مشابه لدقات المترونوم.

٤- **التمييز Discr mination**: لكي يعلم الكلب أن يميز بين الصوت الصائب والأصوات الأخرى، فإنه لابد من استخدام التعزيز الانتقائي أي أن يقدم الطعام بعد سماع دقات المترونوم وليس بعد أي صوت آخر.

وقد قام سكنر بإجراء عدة تجارب على الفئران مستخدماً مبادئ بافلوف الأساسية بالإشراط فقد وضع صندوقاً بداخله رافعة يمكن الضغط عليها، وفي الصندوق وعاء للطعام ووضع فأراً جائعاً في الصندوق ولاحظ انه يقوم بسلوك استكشافي وكان الضغط على الرافعة إحدى هذه الاستكشافات القليلة التي يمكن للفأر أن يقوم بها، وبعد لحظة كان سكنر يعزز الضبط بأن يجعل كريات طعام تسقط في الوعاء كلما ضغط الفأر على الرافعة، ثم جعل بعد ذلك تزويد الفأر بكريات طعام في ظل بعض الشروط عندما يضغط على الرافعة إلى الأسفل أو عند سماع نغمة صوتية وليس في ظل ظروف أخرى.

ويتعلم الفأر هذا وينخفض معدل الضغط انخفاضاً ملحوظاً عندما لا تظهر النغمة الصوتية، وقد تعلم الفأر أن يضغط على الرافعة بتكرار أكبر حين عزز هذا السلوك بكثرة الطعام، أما إذا لم يعزز فإن الانطفاء يحدث.

وعلى الرغم من ان تجارب سكنر بدت مشابهة لتجارب بافلوف إلا ان سكنر قد أبرز فروقاً هامة تميز تجاربه عمن سبقها وخاصة بما يتصل بمصدر السلوك، ووجد ان السلوك يصدر بطريقة تلقائية في الأساس، وطالما ان الفئران تتخذ إجراءاً معيناً مع الرافعة فقد سمى سكنر إشراطه إجرائياً.

ومن أفضل الأمثلة التي توضح السلوك الذي يصدره الطفل والتعلم الشرطي الإجرائي الطريقة التي يتعلم بها الطفل الكلام، فالوالدان لا يثيران الطفل لكي يصدروا أصواتاً بل يفعل ذلك هو بنفسه من لحظة ميلاده، وعندما يبلغ الشهر السادس أو السابع من عمره يقوم بإلقاء الأصوات تلقائياً، فيقول بابا وإذا سمع الوالدان هذا الصوت فإن الأغلب والأعم أن يقوما بإغداقه بجميع أنواع التعزيز، وبعد عدة أسابيع أو شهور يقول بابا كلما لقى شخصاً يشبهه، وهذا التعميم يكون مقبولاً في البداية ولكن بعد ذلك يستخدم التعزيز الانتقائي ويتعلم الرضيع أن يميز.

قصور الممارسات التربوية المعاصرة:

يشعر سكنر ان الممارسات التربوية المعاصرة غير فعالة ليس ذلك فحسب، بل إنها كثيراً ما تكون ضارة، ويؤكد ان معظم الجهود التي تستهدف تطوير التربية والتي يعلن عنها عن نطاق واسع تهمل الطريقة إهمالاً غير عادي، وهو يلقي بجانب من اللوم على علماء النفس التربوي الذين قضوا نصف قرن من الزمان يقيسون نتائج التدريس، وأهملوا التدريس نفسه، فالمعلم لا يدرس، إنه ببساطة يعتبر التلميذ مسؤولاً عن التعلم، فالتلميذ ينبغي عليه أن يقرأ كتباً ويدرس الكتب المقررة، ويجري تجارب ويتلقى محاضرات، وهو مسؤول عن عمل هذا، بمعنى انه إذا لم يقدم تقريراً صحيحاً عما رأى أو سمع أو قرأ، فإنه سيقاسي من نتائج منفرة.

والأسئلة والإجابات ملمح أساسي من ملامح التعليم بحيث ان ارتباطها بالتدريس لا يثير الدهشة على الإطلاق ومع ذلك فإن السؤال يطلب استجابة لها مواصفات معينة وهو دائماً وتقريباً له خاصية منفرة، والامتحان لمجموعة من الأسئلة يولد القلق والفزع ويتلاءم مع هذه المشاعر أن نتجنبه ونهرب منه، وقراءة ما كتبه التلميذ يطلق عليها دائماً تصحيح إجابته، والامتحانات صممت لتظهر في الأساس ما لا يعرفه التلميذ.

وواضح ان سكنر يؤكد عيباً في الممارسة التربوية وهو الطبيعة المنفرة التي سيتسم بها الضبط التربوي، كما انه يؤكد على ثلاثة عيوب أخرى وهي:

١- مضي وقت ما بين الاستجابة وتعزيزها حتى ولو كان قصيراً جداً مما يقضي على فاعلية التعزيز وتأثيره، وكثيراً ما يعطي المعلم للتلميذ درجة على اختبار نهاية الأسبوع بعيدة جداً في أنواع السلوك التي صدرت عنه في دراسة المادة في أوائل نفس الأسبوع، وقد لا يعاد الامتحان إلى التلاميذ إلا بعد مضي أيام من الإجابة عنه.

٢- إن برنامج التدريس الذي حسن تخطيطه ينبغي أن يتقدم خطوة خطوة بتعزيز سلسلة التقاربات المتجهة نحو السلوك النهائي المرغوب فيه والموصلة إليه، فمثلاً يتطلب سلوك إتقان الرياضيات سلسلة طويلة من تعزيز خطوات متتالية ولما كان المعلم يقوم على تعليم مجموعة كبيرة من التلاميذ فإنه لا يستطيع أن يعالج استجابات التلميذ، الواحدة بعد الأخرى، ويجد من الضروري بالنسبة له أن يعزز السلوك المرغوب فيه كمجموعات من الاستجابات، بل قد يجمع كتاب الرياضيات مسائل معاً مع ان علاقتها ببعضها ببعض ضئيلة، أو قد يعرض على التلميذ كميات كبيرة من المادة يصعب عليه أن يستوعبها في وقت واحد.

٣- إن أعظم نقد يوجه للمؤسسات التعليمية الحالية هو قلة مرات التعزيز الذي يحصل عليه التلميذ، وقد قدر سكنر ان سلوك التمكن من الرياضيات في مستوى الصفوف الأربع الأولى يتطلب ما بين ٢٥ ألف إلى ٥٠ ألف مرة تعزيز.

مزايا التعليم المبرمج:

يرى سكنر ان التحليل التجريبي للسلوك قد زودنا بفهمٍ كافٍ لعملية التعلم حيث نستطيع أن نقيم نظاماً تربوياً فعالاً حقيقياً، والتجارب التي استطاع سكنر من خلالها أن يشكل سلوك الحمامة بتعزيز حركاتها في الاتجاه الصحيح توضح الفكرة الأساسية التي تعتمد عليها طريقة سكنر التكنولوجية، أي ان تعليم التلاميذ بالمدرسة ينبغي أن يتشكل بواسطة سلسلة من التعزيزات، ويصف سكنر هذا الأسلوب الأساسي على النحو التالي:

هناك اعتباران أساسيان في التعلم المبرمج هما:

- العرض المتدرج لتفاصيل أنماط سلوكية بالغة التعقيد.
- المحافظة على شدة السلوك وقوته في كل مرحلة.

فالعملية الكلية للإتقان والوصول إلى الكفاءة في أي ميدان ينبغي أن يقسم

إلى عدد كبير جداً من الخطوات الصغيرة جداً، وأن يكون التعزيز مرهوناً بتحقيق كل خطوة، ويمكن رفع تواتر التعزيز إلى حده الأقصى بينما يمكن تقليل النتائج المنفرة التي تترتب على الخطأ إلى الحد الأدنى.

ويحتمل أن لا يتفق هذان المطلبان مع الحقائق والوقائع الراهنة في غرفة الصف، فشروط التعزيز الذي يبلغ أقصى درجة من الكفاءة في ضبط الكائن الحي لا يمكن ترتيبها عن طريق تأملات المجرب الشخصية، لأن الكائن الحي (الإنسان) يتأثر بتفاصيل دقيقة في شروط التعزيز تفوق قدرة أي إنسان على الترتيب والتنظيم، ومن هنا كان من الضروري أن نجد مساعدة ميكانيكية حتى نستطيع بكفاءة هذا العدد من شروط التعزيز في جلسة تدريبية واحدة.

الآلات التعليمية Teaching Machines:

لقد وضعت الآلات التعليمية لتساعد المعلم الذي لا يطور نفسه على الرغم من ان هذه الآلات تختلف من حيث الحجم، والأسلوب، والتعقيد ألا أن لجميعها ملامح معينة مشتركة، ويعلق سكنر على هذه النقطة قائلاً:

إن الملامح الأساسية لهذه الأداة هي ان تعزيز الإجابة الصحيحة مباشر وفوري، وان مجرد العمل بهذه الأداة يحتمل أن يعزز التلميذ المتوسط تعزيزاً يكفي لأن يبقيه يعمل عليها فترة مناسبة كل يوم، مسلمين بأن آثار السيطرة المنفرة السابقة يمكن التخلص منها، ويستطيع المعلم أن يشرف على صف بأكمله يعمل على هذه الآلات في نفس الوقت، ومع ذلك يستطيع كل طفل أن يتقدم وفقاً لمعدله، وان يكمل أكبر عدد من المسائل يستطيع أن يحله أثناء الحصة الدراسية، وإذا أجبر على أن يبتعد عن المدرسة، فقد يعود ليبدأ من حيث ترك.

وهذه الأداة تجعل في الإمكان أن تعرض مادة صممت بعناية ودقة بحيث تعتمد المسألة على إجابة المسألة السابقة بحيث يحدث أكثر أنواع التعلم فاعلية وتعقيداً.

البرامج:

على الرغم من إن الآلة التعليمية هي وسيلة آلية تستخدم لتزود المتعلم بالتعزيز، إلا أن العامل الهام في التعلم المبرمج هو البرنامج الذي يوضع أو يركب في الآلة، ووضع برامج ناجحة حقيقية ليس أمراً سهلاً ولا يسيراً، والقادرون على وضعه عدد محدود من الناس، ولقد قال سكنر نفسه: "ينبغي أن نسلم إن إعداد مبرمج ناجح يتطلب قدراً كبيراً من الفن.

ولكي تكون فكرة عن شكل البرنامج وهو يتألف من مجموعة من الأطر سننظر إلى مثال صمم ليتيح لتلاميذ الصف الثالث والصف الرابع في الولايات المتحدة أن يتعلموا الهجاء.

بعد أن يكتب التلميذ عن السؤال الأول، يحرك مفتاحاً على الآلة التعليمية، فينزل غطاء شفاف على ما كتب (بحيث لا يستطيع التلميذ أن يمحوه) وفي نفس الوقت يكشف عن المعلومات التي تبين ما إذا كانت الاستجابة صحيحة، وإذا لزم الأمر فإن التلميذ يكتب استجابة ثانية، ويحرك المفتاح مرة أخرى فينزل الغطاء الشفاف على استجابته الثانية، وتكشف الآلة عن الإجابة الصحيحة، وعند هذه النقطة يدير مفتاحاً آخر، يكشف عن إطار جديد- وهكذا تستمر العملية.

الإشراط الإجرائي وتطبيقاته:

على الرغم من أن أنواع البرامج التي وصفناها هي الأداة الرئيسية لتكنولوجيا التدريس، ألا أنه قد نميت برامج أخرى وأساليب من الإشراط الإجرائي نماها وطورها سكنر وزملاؤه، ويستخدم أحد هذه الأساليب في تدريس الخط لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.

تطبع الأشكال المختلفة للحرف على ورق يعالج كيميائياً ويمر الطفل عليها بقلم خاص وحين تكون كتابته هذه سليمة، فإن القلم يحدث خطاً رمادياً:

وحين يكتب بعيداً عن الحرف، فإن الخط يكون أصفر اللون، في البداية تتألف المؤشرات المطبوعة من الأشكال الكاملة للحرف، ومع تقدم الطفل تتلاشى أجزاء من الحروف، تدريجياً حتى لا يبقى سوى عدد قليل من النقاط والشرط لتوجه التلميذ إلى الاستجابة الصحيحة.

ولقد ابتكرت أدوات وأجهزة استخدمت لتنمية الإحساس الموسيقي عند الأطفال، ويحاول الطفل أن يزاوج الضربات والأصوات التي تحدثها الآلة أو الجهاز، وتعزز استجاباته الصحيحة بقطع من الحلوى أو علامات أو بإدراكه ان استجابته صحيحة.

وقد صنعت آلات أخرى لتساعد الأطفال في سني قبل المدرسة على أن يتعلموا التمييز بين الأشكال والأنماط، وذلك بالنظر إلى عينة معروضة في فتحة في الآلة واختيار شكل مكافئ من فتحات أو نوافذ أخرى في الآلة، وهناك آلات أخرى أكثر تعقيداً وتطوراً لتنمية استعداد التلميذ للقراءة، وهي تعرض أنماطاً بصرية وسمعية كثيراً ما يتبعها سلسلة من القراءات المبرمجة.

تطبيقات أخرى للإشراط الإجرائي:

على الرغم من أن سكنر وتلامذته وأتباعه قد طوروا الأساليب التي عرفناها من قبل، إلا أن مبادئ الإشراط الإجرائي قد طبقت بطرق منوعة على يد علماء نفس آخرين فتعديل السلوك كلها اشتقت على الأقل جزئياً وتأثرت بتجارب سكنر ونظريته.

تعديل السلوك:

دعم هذا الاتجاه أصحاب التعلم الشرطي الإجرائي- ونشر وليمز عام ١٩٥٩ تقريراً عن أحد الأطفال عمره ٢١ سنة وكان يتعرض لنوبات غضب وانفعال شديدين، وكانت هذه النوبات قد أعقبت مرضاً لفترة طويلة، فكان يصرخ عالياً لفترة قد تبلغ ساعتين حين يترك والده غرفته، وقد إتضح بعد الفحص

الطبي ان الطفل ليس لديه أي مشكلة جسمية وطلب من الوالدين أن يضعا الطفل وقت النوم في سريره بطريقة فيها تمهل وبغير انفعال وأن يغلقا الباب ولا يعودا إلى الغرفة، بكى الطفل في الليلة الأولى خمس وأربعين دقيقة، ولكن في الليلة العاشرة لم يصرخ ولم يبك نهائياً عندما ترك الوالدان الغرفة، أي أنه أمكن التخلص من النوبات الانفعالية عن طريق تجاهل السلوك غير المرغوب فيه أو إطفائه.

ملامح تعديل السلوك:

أ- التركيز على السلوك الملاحظ:

لو أن السلوك لا يخضع للملاحظة فإننا لا نستطيع تقويمه بما يدل على الاتفاق بين القائمين على تربيته من حيث تواتر السلوك أو معدله أو مدى استمراره.

ومن الصعب أن نعلم المدرسين كيف يقوموا بتعديل حالات الاكتئاب عند تلميذ أو آخر، ولكن يسهل أن نعلمهم تسجيل تواتر حديث طفل معين إلى زملائه أو ابتسامته لهم أو تركه مقعده، وهذه الأنماط السلوكية كثيراً ما تساعدنا على تقدير درجة اكتئابه.

ب- أهمية المعلمين والآباء كمطوعين للسلوك:

إن أساليب تعديل السلوك تكون عادة على أقصى درجة من الفاعلية يستخدمها الأشخاص الذين يريدون تغيير سلوك الأطفال، والذين يلعبون دوراً بالغ الأهمية في بيئتهم، فإذا كانت المشكلة موجودة في البيت فإن معدل السلوك يعمل مع الأب ليساعده على تغيير سلوك طفله في البيت، وإذا كانت المشكلة موجودة في البيت والمدرسة عمل معدل السلوك في الجهتين معاً، والأب والمعلم يؤثران تأثيراً أعظم على الطفل من عالم النفس لأن كل منهما يرى الطفل مرات كثيرة، كما ان المعلمين والآباء هم الذين يشكلون كثيراً من الوقائع السابقة على سلوك الطفل واللاحقة له، ولذلك فهم أقدر على تغيير سلوكه.

عمليات تعديل السلوك:

أ- الثناء والموافقة.

ب- النمذجة.

ج- تشكيل السلوك.

د- التشكيل السلبي للسلوك.

هـ برامج التعزيز (بالعلامات).

و- التعليم المبرمج.

ز- التحديد الذاتي للشروط.

ح تحديد القواعد الواضحة والتوجيهات.

التعليم المبرمج ومدرس الصف:

حين شاع التعليم المبرمج في الخمسينات من القرن العشرين قوبل بترحاب من المربين واعتبروه خلاصاً من جميع المشكلات المدرسية، وفي بعض المدارس الأمريكية عكف فيها كل تلميذ على آلة تعليمية أو يشاهد محاضرة متلفزة، أو يقوم بدراسته معتمداً على نفسه، وتبارت الشركات الأمريكية في إنتاج آلات تعليمية متقدمة بعضها يستطيع تعزيز التلميذ باستجابات صوتية مسجلة لها نفس الدفء والحرارة التي يجدها التلميذ عند المدرس العطوف، وتحمس كثير من المسؤولين عن التعليم لهذه المستحدثات وأقبلوا على استخدامها.

غير أن هذا الحماس سرعان ما خفت، وتبعه خيبة الظن في كثير من الدوائر، حين ظهرت عيوب لهذه الطريقة التكنولوجية في التعليم ذلك ان كثيراً من الناشرين اعدوا مواد تعليمية في سرعة حتى يسبقوا غيرهم إلى السوق، مما أدى إلى إيجاد برامج تعليمية غير فعالة، كما ان تكلفة الآلات المتقدمة كانت ضخمة لا تقدر عليها كثير من المدارس ما لم تمنح معونات ودعم من الدولة.

كتابة البرنامج:

تتطلب كتابة البرنامج وقتاً طويلاً، وعناية فائقة وخبرة مستفيضة، وبما ان التعليم المبرمج يوفر تغذية مرتدة مفصلة ودائمة في شكل الإجابات التي يقدمها التلاميذ، فإن المعلم يستطيع أن يصحح البرنامج بسهولة بفحصه لهذه الإجابات، وإحدى المشكلات التي يواجهها المعلم هنا هي الزمن.

وواضح ان التحليل المضني لجميع الاستجابات هو الذي يمكن أن يكشف خطأ واضع البرنامج، وفضلاً عن ذلك لابد أن يعاد هذا التحليل أحياناً عدة مرات، وكثيراً ما يؤدي هذا إلى مشكلات جانبية، فقد يتسرب الملل إلى التلاميذ حيث يعرض عليهم البرنامج مرة أخرى، وقد لا تكون استجاباتهم صحيحة بسبب تعرفهم السابق للأسئلة.

وفضلاً عن مقدار العمل المتضمن في كتابة البرامج واختيارها، إلا أن هناك مشكلة مراعاة الفروق الفردية في القدرة، ويرى سكنر أن البرامج يجب أن تراعي الفروق الفردية لأن كل طفل يتقدم وفقاً لمعدله، وينبغي على كل معلم حتى هذا الذي يعالج مجموعات متجانسة من التلاميذ أن يعرض مادته بمعدل لا يكون سريعاً جداً بالنسبة لبطيئي التعلم ولا يكون بسيطاً جداً بالنسبة لسريعي التعلم، وأكثر الحلول شيوعاً هو الميل الآلي تقريباً للتركيز على التلاميذ بطيئي التعلم، وعندما يقوم المعلم بهذا فإنه يستطيع أن يكون على ثقة من أنه سوف يصل إلى التلاميذ الأقل قدرة حتى ولو تسرب الملل إلى التلاميذ الأذكى.

ويواجه واضعوا البرامج هذه المشكلة وكثيراً ما ينتهون إلى نفس الحل وهو أنه لكي نضمن أن حوالي ٩٥% من الإجابات سوف تكون صحيحة فإننا لابد أن ننقح البرامج ونراجعها لتناسب أكثر التلاميذ بطئاً في المجموعة، وهذا يؤدي إلى أن معظم التلاميذ يستطيعون أن يكملوا البرامج بسهولة معقولة، ولكنه يؤدي إلى برامج مبالغ في بساطتها ومكررة.

استخدام البرامج الجاهزة:

معظم المقررات المبرمجة في العالم العربي هي حبيسة في رسائل الماجستير والدكتوراه وهي قليلة ولا تناسب المقررات الدراسية التي يشيع تدريسها.

وحتى مع التسليم بأن المعلم قد وجد برنامجاً يناسب المنهج التعليمي الذي يقوم بمتابعته، فقد لا يناسب المجموعة التي يقوم على عملها، فالبرامج التي تجرب وتطور وتعد على مجموعة معينة قد لا تناسب مجموعة أخرى ولا تنجح معها.

وحقيقة ان التلاميذ ينهون البرامج في أزمنة مختلفة - وهو أمر يعتبره سكنر ميزة من مزايا التعليم بالآلات- يخلق مشكلة أخرى، وهي ان المعلم ما لم يقدر على أن يزود التلاميذ كأفراد ببرنامج بعد الآخر، وهذا أمر بعيد الاحتمال فسوف يواجه مهمة تنظيم أنشطة عدد متزايد من التلاميذ، والبحث عن طرق تشغل أوقات التلاميذ السريعي التعلم ليس مشكلة خاصة بالتعلم البرنامجي، ولكن طبيعة التعليم بالآلات قد يتطلب منه أن يكون مبكراً على وجه الخصوص في التوصل إلى تمارين تكميلية حتى يصبح الصف كله مهيئاً لأن ينتقل إلى تعيين آخر.

استخدام الأنشطة كمعززات:

كما في جميع تطبيقات مبادئ الإشراط الإجرائي، فقد يحقق المعلم الضبط الصفي بتحديد السلوك النهائي الذي يرغب في تحقيقه ثم ترتيب الظروف لتشكيل السلوك بتعزيز الخطوات في الاتجاه المرغوب فيه.

ويذهب بعض نقاد التربية المضبوطة إلى ان السبب الأساسي لحاجة معلمي هذه الصفوف لتكريس كثير من وقتهم لإدارة سلوك التلميذ هو ان التلاميذ مجبرون على الانغماس في تعلم أعدّه الآخرون، ويذهب دعاة التربية الحرة إلى

ان مشكلات النظام نادرة في الصفوف الحرة لأن التلاميذ ينغمسون في أنشطة يختارونها بأنفسهم، وهناك نقطة أخرى تتصل بعيوب التعزيز ذلك ان مثل هذه الأساليب التي أشرنا إليها للتعزيز حينما تستخدم بكثرة فإن التلميذ سوف يتساءل باستمرار حين يكلف بأي عمل "ما الذي أجنيه من هذا العمل"؟

وإذا استخدمت مثل هذه العبارات بكثرة كمفردات فإن التنافس بين الأطفال للقيام بالنشاط المكافئ يمكن أن يؤدي إلى القلق والغيرة والحسد والمحاباة المستمرة، ولذلك فإن دعاة قواعد الحدة يذهبون إلى أنه حين يعزز الأطفال على سلوك معين، فإن ذلك يضايق تلاميذ آخرين ويجعلهم يسلكون بنفس الطريقة وقد يدفعهم إلى طريق خطأ.

ومن المشكلات الأخرى التي تظهر مشكلة التشبع، ذلك ان التلاميذ قد يستجيبون للتعزيز في شكل المدح أو النشاط المرغوب فيه، ولكن الاستخدام المكثف للتعزيز يمكن أن يجعل اليوم المدرسي يبدو مؤلماً أساساً من تباين من نفس القيمة وهي الحصول على إثارة وفضلاً عن ذلك فمن المحتمل أنه حتى التلاميذ الصغار جداً يفهمون تدريجياً الأسلوب المستخدم ويدركون إنهم أدوات في يد غيرهم وإذا عرف التلميذ الأكبر سناً تعديل للسلوك، فإن جهود المعلم لاستخدام مبادئ الإشراط الإجرائي سوف تعرف من قبلهم وسوف تؤدي إلى إجراءات مضادة.

وقد تأتي مناسبات يريد فيها المعلم أن يستخدم أساليب تعديل السلوك لتحسن تدريسه أو أن يضبط الصف، وقد يجد إن الوعي بالتعزيز سوف يساعده على تجنب المشكلات، ولكن استخدامه بين الحين والحين يفضل على استخدامه طول الوقت.

وإذا خصص المعلم وقتاً كثيراً لتعديل السلوك قد يصبح منشغلاً به انشغالاً زائداً وبتوزيع التعزيزات بحيث يفقد تلقائيته وسلوكه الطبيعي بدلاً من أن

يكون الصف مكاناً يتعلم فيه التلاميذ ليؤمنوا بأن التعلم يتم ويحدث لإشباع الآخرين.

المجال الحيوي للفرد:

لقد تركز اهتمام ليفين على الإدراك، وتوصل إلى نظام لرسم المواقف السلوكية يدل على ألفته بمجال القوى وهو مفهوم فيزيائي، وهذا أدى به إلى استخدام المصطلح نظرية المجال Field theory ويحتمل أن يكون أهم إسهاماته في علم النفس هو مفهوم المجال الحيوي Life Space.

ويجدر بنا قبل أن نتعرض لتفسير ليفين Levin لعملية التعلم أن نوضح أحد المفاهيم الأساسية في نظريته وهو المجال الحيوي Life Space.

يشير ليفين حين يستخدم لفظ المجال الحيوي إلى مجموعة من الحقائق التي تحدد سلوك فرد ما في وقت معين، وبعبارة أخرى السلوك وظيفة المجال الحيوي، وهذا بدوره ثمرة التفاعل بين شخص وبيئته.

سلوك = وظيفة (مجال حيوي) = وظيفة (شخص، بيئة).

إن مفهوم المجال الحيوي يتضح حين نجد أن شخصين يتخذان نفس الطريق يذهبان إلى مكانين مختلفين، إنهما يسيران في عالمين متباينين، وأنا حين أجلس حالماً أخطط للمستقبل فإني أتحرك في عالم يختلف تماماً عن العالم الذي أجلس فيه أثناء هذا التخطيط.

إن المجال الحيوي هو الحيز الذي أعيش فيه نفسياً كما أدركه، وهو يشمل الأشياء والأشخاص والأفكار التي تتصل بي، وهذا المجال يطابق في كثير من نواحيه العالم الذي يوجد حولي، عالم الناس والأفكار والأشياء التي اختارها والتي أدركها على نحو خاص بي، ومن الممكن التمييز بين شخصي وبين مجالي الحيوي، وذلك لأني أتحرك في مجالي السيكولوجي كما يتحرك الآخرون في مجالاتهم.

ونحن نتفاعل في العالم الحقيقي طوال الوقت محدثين تغيرات في عوالمنا النفسية، ويتحدث ليفين عن المجال الحيوي، على أنه شبه فيزيقي وشبه اجتماعي وشبه عقلي، وذلك لما يوجد من شبه وانطباق بين العالم السيكولوجي والعالم الحقيقي.

ولا تقوم معرفة المجال الحيوي لشخص ما على وصف صاحب المجال الذاتي فهو ليس مسألة خاصة، ولا يتوصل إليها خلال الاستبطان، فكثيراً ما يعجز الشخص عن أن يستبطن القوى التي تؤثر في مجاله الحيوي في لحظة معينة، والمجال الحيوي تكوين Construct كغيره من التكوينات العلمية، وضعت لتفسير الموقف السيكولوجي في لحظة معينة، ويمكن تصويرها وتمثيلها عن طريق الأشكال الهندسية التي تبرز الطرق المختلفة للوصول إلى الهدف واتجاه هذه الطرق وما شابه ذلك.

البيئة والحدس عند برونر:

لما كان أصحاب النظرية المجالية ينظرون إلى التعلم باعتباره إعادة تنظيم أنماط التفكير، فلأنهم يؤكدون على أهمية البنية وتوفير الفرص للتفكير الحدسي في غرفة الدراسة وفي عملية التربية Process of Education يحدد برونر أربع مميزات لتأكيد وإبراز البنية Structure في التدريس:

١- إن فهم الأساسيات يجعل الموضوع أكثر قابلية للفهم.

٢- ما لم ترتب التفصيل أو الجزئية في نمط له بناء فإنه سرعان ما يتعرض للنسيان، وتصبح الذاكرة أقدر على حفظ المواد التفصيلية حتى تتمثلها بطرق مبسطة.

٣- يبدو ان فهم المبادئ الرئيسية والأفكار الأساسية هو الطريق الأول لانتقال أثر التعلم السليم.

٤- تتيح البنية للشخص أن يضيق الفجوة بين المعرفة الأولية والمعرفة المتقدمة.

وبالنظر إلى تأكيد الجشطالت على الاستبصار فليس عجيباً أن نجد برونر أيضاً يؤكد على أهمية الحدس في التعلم، وفيما يلي بعض ملاحظاته عن التفكير الحدسي مقابل التفكير التحليلي.

ويشيع الاهتمام في معظم التعلم المدرسي واختبارات التلاميذ على الصياغات الواضحة، وعلى قدرة التلميذ على أن يعيد إنتاج الصياغات اللفظية والعددية، وليس من الواضح، في غيبة البحوث، ما إذا كان هذا الاهتمام والتأكيد ضار بنمو التفكير الحدسي الجيد اللاحق- والحق أنه ليس من الواضح ما الذي يؤلف الفهم الحدسي، ومع ذلك فإننا نستطيع أن نميز بين العبقرية الغامضة والغباء الواضح، فالأول يمثل تلميذ بواسطة عملياته واستنتاجاته عن فهم وتمكن عميق من المادة أو الموضوع ولكن مع قدرة ليست كبيرة على أن يقول كيف يتم ذلك ويحدث، وفي مقابل ذلك التلميذ المليء فيما يبدو بالكلمات المناسبة ولكن ليس له قدرة تضاهي ذلك على استخدام الأفكار التي يفترض أن الكلمات تمثلها وتعبر عنها.

وفي مقابل التفكير التحليلي نجد ان التفكير الحدسي لا يتقدم بخطوات محددة دقيقة لأنه يعتمد عادة على اللغة في مجال المعرفة الذي ينشغل به ثم يجعل من الممكن للمفكر أن يقفز إلى الأمام وأن يتجاهل بعض الخطوات وأن يستخدم الطرق المختصرة بطريقة تتطلب مراجعة للنتائج فيما بعد بطرق تحليلية وبدرجة أكبر سواء كانت هذه استقرائية أو استنباطية".

ومن الواضح أنه من غير المحتمل أن ينمي التلميذ طرق تفكيره الحدسي وأن يكون لديه ثقة فيها إذا لم يرها مستخدمة بفاعلية من قبل من يكبرونه سناً، والمعلم الذي لديه استعداد لأن يخمن إجابات لأسئلة يطرحها التلاميذ ثم يخضع

تخميناته للتحليل الناقص قد يكون أكثر قدرة على تكوين هذه العادات لدى تلاميذه من ذلك الذي يحلل كل شيء لتلاميذ صفه مسبقاً.

تدريس إحدى الوحدات بطريقة الاكتشاف:

لتوضيح كيف يحول برونر هذه الأفكار المختلفة عن البنية والحدس إلى ممارسة صفية نذكر فيما يلي وحدة تعليمية بالدراسات الاجتماعية تناسب الصف الخامس الابتدائي وسنعرضها هنا بإيجاز كما عرضها برونر في كتابه "نحو نظرية في التعليم في الصف الرابع" جاء فيه:

"محتوى المقرر الدراسي هو الإنسان طبيعته كالسلالات والقوة التي شكلت إنسانيته واستمرت في تشكيلها، وهناك ثلاثة أسئلة تكرر خلال عرض الموضوع وهي: ما الذي يجعل الإنسان إنساناً؟ وكيف يصبح الإنسان على ما هو عليه؟ وكيف يمكن أن تزيد من إنسانيته؟.

وفي محاولة للبحث عن إجابات عن هذه الأسئلة يدرس التلاميذ خمسة موضوعات اعتبرت قوة لها مغزاها وأهميتها لجعل الإنسان إنساناً وهي صناعة الأدوات واللغة والتنظيم الاجتماعي وإدارة وتوجيه طفولة الإنسان الطويلة ودوافع الإنسان واهتماماته في تفسير العالم.

ولكي نزود المعلم بفكرة عن كيفية دراسة هذه الموضوعات نوجز فيما يلي وحدة فرعية عن اللغة والمناقشات الافتتاحية التي تتناول سؤالاً عن ماهية الاتصال وأحد الموضوعات المقارنة بين طرق الإنسان والحيوان في إرسال الرسائل واستقبالها، إن كل قسم من هذه الوحدة الفرعية يمثل عرضاً من قبل المدرس لكي يزود التلاميذ ببنيته.

وهناك أنشطة صفية توضح كيف ان الصورة والرسوم البيانية والألغاز والكلمات تشير إلى أشياء ولعب ترتب فيها أعمدة الكلمات في عبارات منوعة وفي النهاية تدارس كيف يكتسب الأطفال اللغة مع وجود فصل نهائي عن أصول

اللغة ووظائفها ودورها في تشخيص الخصائص الإنسانية.

وتستخدم أربعة أساليب في عرض هذه الموضوعات:

١- التأكيد على المقارنة كمقارنة الإنسان والحيوانات والإنسان المعاصر بالإنسان قبل التاريخي والرجل الطفل.

٢- إثارة وتنمية التخمين.

٣- تشجيع المشاركة كاستخدام الألعاب والألغاز لتوضيح المفاهيم في اللغة.

٤- إثارة الوعي مثل جعل التلاميذ يحللون القصص البوليسية والقصص الغامضة.

وتتلخص طريقة برونر في التدريس – متضمنة في وصف الوحدة عن الإنسان فيما يلي:

"لتعلم إنساناً في مادة أو علم معين discipline فإن المسألة لا تكون في أن نجعله يملأ عقله بالنتائج بل أن نعلمه أن يشارك في العملية التي تجعل في الإمكان ترسيخ المعرفة أو بنائها، إننا ندرس مادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع بل لنجعل التلميذ يفكر رياضياً لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ وليشارك في عملية تحصيل المعرفة، إن المعرفة عملية وليس ناتجاً".

ويمكن أن نفكر في كيفية برمجة مقرر عن دراسة الإنسان وهل التعليم المبرمج في هذه الحالة يكون أكثر إقناعاً في إتباعه أم طريقة برونر ومناقشاته الصفية هي الأكثر إمتاعاً.

التدريس للحفظ والفهم والتفكر:

لقد قدم كل من برونر وكوميز وسنج وهم من أصحاب النظرية المعرفية المجالية وجهة نظرهم عن التعلم إلا أننا نجد ان من أكثر العروض شمولاً وأرقها تحليلاً لهذا الاتجاه النظري من حيث علاقته بالتدريس ما ذكر في كتاب

Morris L. Bigge: Learning for Teaches حيث ميز بين ثلاثة مستويات للتعلم والتدريس هي:

- **المستوى الأول:** هو مستوى الذاكرة في التعلم والتدريس: وهو عبارة عن اختزان التلاميذ للحقائق بذاكرتهم وهو يذهب إلى إنه على الرغم من ان الحقائق التي تعلم بهذه الطريقة قد تستخدم في النهاية لحل المشكلات إلا أن التذكر الخاص غير فعال وتنسى الحقائق بسرعة بسبب غيبة المعنى.

- **المستوى الثاني:** هو مستوى الفهم في التعلم والتدريس: وهو يتطلب إدراك العلاقات بدلاً من حفظ مجموعة من الحقائق فنجد إن التلميذ يكتسب فهماً أصغر من المبادئ التي يستطيع استخدامها في حل المشكلات المستقبلية حيث ان مستوى الفهم في التعلم والتعليم يستلزم ضبطاً من قبل المعلم وأن يكون التلاميذ في الأساس سلبيين أو يعرفهم المعلم بماهية المبادئ وكيف يستطيعون استخدامهم.

ويقترح بيج ثلاثة أساليب للتوصل إلى مناقشة فعالة في معالجة المشكلات التي يطرحها المعلم وهي:

أ- التحول في المادة.

ب- تقديم بيانات مقلقة.

ج- إتاحة المجال للتلاميذ أن يرتكبوا أخطاء.

ويسلم بيج ان طريقة التفكير والتأمل تتطلب مناقشة حرة وفسحة من الوقت وبالتالي فهي غير ملائمة للجداول المدرسية الصارمة، ولكنه يرى ان هذه الطريقة مناسبة في معظم المجالات الدراسية إذا توافرت الظروف المناسبة وكذلك في معظم المستويات الصفية ولجميع الأطفال مهما اختلفت مستوياتهم من حيث القدرة العقلية، وهو يقدم الشاهد على ان التلاميذ الذين يستخدمون الطريقة التأملية بالنجاح تكون دافعيتهم مرتفعة ويميلون إلى الحصول إلى درجات عالية

في اختبارات التحصيل المقننة إذا قورنوا بغيرهم، ويظهرون زيادة في الاستبصار الناقد ويستخدمون تعلمهم خارج غرفة الصف.

جوانب القوة في طريقة الاكتشاف:

لقد عرضنا معظم الحجج التي يظهرها دعاة الاكتشاف، ولكننا سنخلصها هنا لنركز الدفاع عن أهمية النظرية المعرفية المجالية في التدريس.

يذهب برونر إلى ان التدريس الذي يؤكد على البنية وهي خاصية أساسية من تصوره لطريقة الاكتشاف تجعل المادة أكثر قابلية للفهم وتقلل من النسيان، ويحتمل أن تؤدي إلى انتقال أثر التعلم بدرجة أكبر، وتجعل الأيسر على التلميذ أن يتقدم من معرفة مبدئية إلى معرفة متقدمة.

وهو يذهب إلى إنها طريقة مثالية في تشجيع أنضج طريقة للتفكير- وهي المنوال الرمزي- ويذهب في النهاية إلى أنها تؤدي إلى الفهم الحدسي وهو نوع من الفهم يعتبره مثيراً للتلاميذ بل ويزيد من ثقتهم في أنفسهم واعتمادهم عليها.

ويذهب كومبز وسنج في كتابهما "سلوك الفرد" Indiviaual behavlor على ان التلميذ الذي يعلم ويدرس له بطريقة الاكتشاف يحتمل بدرجة أكبر أن يكتسب اتجاهات إيجابية نحو الموضوع الذي يدرسه ونحو التعلم بصفة عامة، ويترتب على ذلك نتيجة هي أنه على الأغلب سوف يستمر في التعلم، وسوف يدرك ان المعلم بذل جهداً لكي ينظر في مشاعر التلاميذ لما يتعلمون.

بالإضافة إلى ذلك فإن كوميز وسنج يشاطرون برونر في الاعتقاد بأن التلميذ الذي يتعلم بالاكتشاف يغلب أن ينمي إحساساً بالسلامة والصحة، وهم يرون ان التعرض بكثرة للمحاضرات والكتب المدرسية، والبرامج يؤدي بالتلميذ إلى الاعتماد على الآخرين ويقلل من احتمال بحثه بنفسه عن الإجابات أو حله للمسائل والمشكلات بنفسه.

وحين يتعلم التلاميذ بطريقة الاكتشاف فإنهم يتحمسون لما يتعلمون وتزداد دافعيتهم في عملية التعلم، ويحصلون على درجات أعلى ممن يتعلمون بطريقة أخرى في جميع أنواع الاختبارات، ويزداد استبصارهم الناقد، كما يزداد احتمال مشاركتهم في الدراسات خارج الصف، وكل هذه الفروق قد أوضحتها نتائج دراسات علمية، ودعاة طريقة الاكتشاف يرجعون هذه النتائج الايجابية إلى ان هؤلاء التلاميذ ينغمسون على نحو نشط في التعلم الأمر الذي يؤدي إلى فهم أعمق وتذكر أفضل، وأنهم يبذلون جهداً عقلياً في اكتشاف الأفكار بأنفسهم، مما يجعلهم يعطون لما يتعلمونه قيمة أكبر.

تطبيقات النظرية المجالية المعرفية في الصف:

هناك طرقاً عديدة يمكن أن نفيد بها من الأفكار الأساسية من هذه النظريات في غرفة الصف وهذه بعض المقترحات التي تؤمن تحقيق ذلك:

١- توفير جواً مريحاً يتسم بالاسترخاء: من أجل أن تعمل طريقة الاكتشاف بشكل سليم، يجب أن يشعر التلاميذ بالحرية في التعبير عن أفكارهم دون أن يخشوا السخرية أو الإخفاق، ويصف كومبز وسنج ان الجو المثالي للتعلم ينبغي أن يكون متحرراً من التهديد، ولكي يؤثر تعلم المعلومات في السلوك، يجب أن يدرك الفرد علاقة المعلومات بنفسه، ويتحقق اكتشاف هذا المعنى الشخصي على أفضل نحو في جو لا يكون فيه تعجل ولا إزعاج، وإن ارتكاب الأخطاء هو جزء أساسي من التعلم، ويخالف سكنر هذا الرأي ويبذل قصارى جهده لحذف الأخطاء حتى يتحقق أكبر قدر ممكن من التعزيز الإيجابي.

وعندما يشعر المعلم شخصياً بقدرته على توفير جو مسترخ، فإنه لابد أن يدخل في اعتباره بعض المسائل العلمية، أولها التأكيد الجاري والاهتمام بتوفير جدول منفرد لكل تلميذ بحيث يصعب عليه أن يبقي نفس المجموعة من التلاميذ

معاً فترة طويلة، كما ان التعليم الذي يتم بطريقة الفريق يعقد الأمور بالنسبة لدعاة طريقة الاكتشاف.

٢- وضع بنية للمناقشة وذلك بعرض القضية أو المسألة المثيرة أو السؤال الذي يشجع تنمية الاستبصار، وهذه الخطوة هي جوهر طريقة الاكتشاف، والفكرة الأساسية هي أن يرتب المعلم الأشياء بحيث يحدث الاستبصار، أو أن يشجع على فهم عدة أفكار متصلة، وبطبيعة الحال سوف تتفاوت الموضوعات بتفاوت المستوى الصفي وباختلاف المادة، وحين ينظر المعلم في استخدام طريقة الاكتشاف في الفصول التي يقوم على تدريسها فقد يحتاج إلى أن يراجع الأساليب التي وضعها برونر وغيره من دعاة هذا النوع من الطرق، وهذه قائمة بملخص لهذه الأساليب:

أ- تأكيد المقارنة أو التقابل: كمقارنة سلوك الإنسان بسلوك الحيوان.

ب- تشجيع أو إثارة التخمين العارف المثقف.

جـ-التشجيع على المشاركة.

د- تشجيع التلاميذ على التفكير الواعي اليقظ.

هـ- نقل التلاميذ نقلات واضحة في الموضوع الذي يتناولونه.

و- تقدم للتلاميذ مادة تقلقهم وتحثهم على التفكير.

ز- إتاحة الفرصة للتلاميذ أن يجربوا وأن يخطئوا.

٣- متى بدأت المناقشة فعلى المعلم أن يبذل أقصى جهده كي تبقى المناقشة في مسارها وعليه أن يعيد توجيه التفريعات والتشعبات والاستطراد عن المسار الأساسي حتى يعود إلى الموضوع الأصلي وعليه أيضاً أن يتشكك ويحلل النقاط التي أثيرت.

٤- تذكر أهمية البنية والتكوين في تحسين تنمية فهم العلاقات الجديدة: تستهدف طريقة الاكتشاف إحداث قدر معين من الاستبصار في عقول معظم تلاميذ الصف، إن لم يكن في عقولهم جميعاً، أي أن يحث التلاميذ على إعادة تنظيم

مدركاتهم بطريقة محددة تحديداً معقولاً بحيث إنهم يفهمون العلاقات الجديدة، لذلك فإن المناقشات المفتوحة النهاية والتي تمضي دون أن تنتهي إلى أي نوع من النتائج تكون عادة غير مرغوب فيها، ما لم يكن التلاميذ يعالجون آراء شخصية أو يتعرضون لأفكار مثيرة منوعة.

ويؤكد قانون الإغلاق عند الجشطالت هذه الفكرة، وملخص هذا القانون هو: "إن الأشكال الكاملة أو المغلقة تكون أكثر ثباتاً من الأشكال الناقصة أو المفتوحة وذلك لأن الأخيرة تميل إلى أن تكمل نفسها حتى يسهل لها أن تكون صيغة كلية في الإدراك الحسي".

ويصدق هذا على التعلم حيث نجد أنه طالما ان النشاط ناقص فإن كل موقف يؤدي إليه هذا النشاط يصبح مرحلة انتقالية بالنسبة للمتعلم، أما إذا وصل المتعلم إلى الهدف فيكون قد حقق الغاية.

والمواقف المشكلة تدرك على ان كل ناقص يثير توتراً يدفع الكائن الحي إلى إكمال النقص، ويساعد هذا التوتر على التعلم ويحفز إليه، ويهدف هذا التعلم إلى الإغلاق الذي يجلب معه إشباعاً ورضا، وبناءً على ذلك فإن جلسات الاكتشاف إذا أخفقت مراراً في توفير أي إغلاق على الإطلاق فإن التلاميذ قد يتعرضون للإحباط ويعزفون عن هذا الأسلوب.

ويعتبر التعليم البرنامجي فعالاً في توفير الإغلاق لأنه حتى إذا فشل التلميذ في إنهاء البرنامج فإن إتمام بضعة أطر يعطيه إحساساً بالإنجاز، وحتى هذا الجانب من التعليم المبرمج قد يكون غير مرغوب فيه بسبب إحدى الظاهرات التي ترتبط بالإغلاق.

والقول بأن المعلم يجعل لجلسات الاكتشاف بنية وتكويناً يعني إنه لابد أن يكون لدى المعلم فكرة محددة عما يريده من تلاميذه أن يتعلموه قبل أن يبدأ، وهو في حاجة لأن يكون مرناً بالقدر الكافي ليسمح لتلاميذه أن يغيروا مسارهم أو أن يتعدوا ما توصل إليه وحدده بنفسه.

٥- الالتفات إلى إمكانية أن تكون طريقة الاكتشاف هي أكثر الطرق ملائمة للتلاميذ الأذكياء الواثقين من أنفسهم ذوي الدوافع العالية وهي كذلك بالنسبة للموضوعات التي ينقصها وجود سلوك نهائي واضح.

ويرى كثير من دعاة نظرية الاكتشاف ان من الممكن استخدامها في جميع المستويات الصفية ومع التلاميذ في مستويات القدرة المختلفة، وفي جميع المواد الدراسية، ألا أنه من الواضح أنها ملائمة في بعض المواقف عنها في البعض الآخر، فبعض المعلومات والمواد الدراسية على سبيل المثال تناسب طريقة المناقشة عن غيرها مثل دراسة امتحانات التلاميذ للأعمال الأدبية، بينما نجد موضوعات أخرى ليست ملائمة لذلك مثل تعلم نظرية في الكيمياء أو كيف تدير منشاراً كهربائياً، ويفضل التلاميذ استبصار المعلم على استبصار زميل لهم، وقد يجد المعلم بنقل المعلومات إلى تلاميذه بطريقة تتسم بالكفاءة والفاعلية، وبذلك يستطيع أن ينتج كثيراً من خبرات الاستبصار عند تلاميذه مما لو تركوا لأنفسهم.

٦- استخدام أساليب التعليم أو التربية المفتوحة، حيث تتفق كثير من أساليب التربية مع طريقة الاكتشاف، وتتصف أساليب التربية المفتوحة كما وصفها والبرج Walberg بما يلي:

- إتاحة الفرصة للتلاميذ ليندمجوا في التعلم.
- استخدام النشاط.
- تشجيع التلاميذ على أن يتعلموا بعضهم من بعض وإتاحة الفرصة لهم ليفعلوا ذلك.
- تنظيم المواد بشكل يجعل لها بنية واضحة.
- استخدام اختبارات لتشخيص التعلم والمساعدة عليه.
- توفير جواً صفياً متقبلاً ودافئاً.

تتميز معظم الصفوف المفتوحة بالصفات المشتركة التالية:

أ- النشاط Activity:

من الشائع أن تجرى كثير من الأنشطة في وقت واحد، وأن يكون الأطفال أحراراً في الحركة من نشاط إلى آخر، وأن يكون نشاط الصف مسترخياً وأن يشجع التلاميذ على أن يتحدث بعضهم إلى بعض.

ب- مجالات التعلم Learning areas:

تكون الفصول المفتوحة مقسمة إلى مجالات منفصلة وذلك بواسطة وضع حواجز خشبية أو ستائر، ومن الشائع في مستوى المرحلة الابتدائية أن نجد مجالات خاصة للفن والقراءة وفنون اللغة والعلوم والرياضيات... الخ.

ج- التخطيط التعاوني Cooperative Planning:

يسمح للتلاميذ عادة في بداية اليوم في الفصل المفتوح في مستوى التعليم الابتدائي أن ينغمسوا في فحص حر للمواد في مجالات التعلم المختلفة وهم يختارون ذلك بأنفسهم، وبعد فترة من الوقت تقارب الساعة ينادى على تلاميذ الصف لينضموا إلى جلسة التخطيط، وقد يصف المعلم بعض النشاط أو يلفت الانتباه إلى إضافات لمراكز التعلم، ثم يدعى التلاميذ ليصفوا الكتب والأنشطة التي وجدوا فيها تشويقاً على وجه الخصوص، ويقوم كل تلميذ بعد ذلك بوضع خطة شخصية لليوم، وفي نهاية اليوم يجتمع التلاميذ معاً مرة أخرى ويصفون الأنشطة التي وجدوها مشوقة أو معلمة.

د- التخطيط المنفرد Individualized Planning:

يحاول المعلم أن يركز على تعلم التلاميذ كأفراد، وهو يلاحظهم، ويتحدث معهم، ويحتفظ بسجلات عن تقدمهم، فهو يكتب كل يوم شيئاً عن كل طفل، ويجمع السجلات التي يحتفظ بها التلاميذ عن أنشطتهم كما يحفظ التمارين الفعلية أو التقارير التي أعدوها (ويؤكد ذلك على أن التدريس المفتوح يتطلب

عادة جهداً أكبر من التدريس التقليدي، ولكن من المتفق عليه أن هذا الجهد المبذول له جدواه).

٧- مراعاة أن تكون الاتجاهات لها أهمية أكبر من تحصيل المادة وأن طريقة التدريس أكثر أهمية من مادته: ويؤكد عالم النفس المجالي المعرفي على أهمية شعور التلاميذ عما يتعلمون، وعلى هذا الأساس قد لا يحصل التلميذ من عدة جلسات على اكتشاف نتائج تعلمية ملموسة يمكن قياسها كما يحدث حين يتعلم بالطريقة التقليدية أو بالتعليم المبرمج، ولكن النتيجة النهائية قد تكون أكثر أهمية ومرغوب فيها بدرجة أكبر ويتوقف هذا على المحكات التي يستخدمها.

فإذا كان الهدف من إنشاء المدارس هو أن ينمى كل طفل إلى أقصى حد ليصبح عضواً منتجاً في المجتمع وعضواً سعيداً من أعضائه فإن المحك الحقيقي لنجاحها لا يكون في مدى قدرة التلاميذ على التحدث عن الأساليب المرغوب فيها، أو حتى في مدى قدرته على أن يستخدمها في المدرسة تحت طلب المعلم بل يكون في درجة استخدامه لها عن رغبة وإرادة في حياته اليومية خارج المدرسة وبعبارة أخرى فإن الاتجاهات التي تكتسب خلال تعلم المادة الدراسية تكون أكثر أهمية من المادة الدراسية نفسها.

ويصحب تعلم التلميذ لأي مهارة أو أي عنصر من المادة الدراسية باكتسابه اتجاهات نحو المادة ونحو المدرسة ونحو المعلم بل وجميع المعلمين وكذلك نحو الراشدين ونحو المجتمع ونحو نفسه، وهي اتجاهات قد تكون مرغوباً فيها أو العكس ونتيجة لذلك فإن طريقة تدريس المادة الدراسية قد تكون أكثر أهمية مما يدرس.

المصادر والمراجع
و
المجلات العربية

المصادر والمراجع

١- الطفل بين الوراثة والتربية والمجتمع، د. عمران سعيد، جامعة بغداد، قسم علم النفس، ٢٠٠٠م.

٢- نمو الطفل: د.بتول الموسوي، جامعة بغداد ١٩٩٩.

٣- موسوعة علم النفس، د.أسعد رزوق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر الطبعة الثالثة ١٩٨٧م.

٤- المبادئ الأساسية في تربية الطفل، د. محمد جعفر الحبيب، جامعة بغداد، ١٩٩٣.

٥- النفس والوظائف النفسية د.عزيز ناصر حسين، جامعة الكوفة، العراق، ١٩٩٠.

٦- الصحة النفسية مفهوم جديد وآمال جديدة، منظمة الصحة العالمية، التقرير الخاص بالصحة في العالم، ٢٠٠١.

٧- أصول علم نفس الطفل الحديث، عبد الله الألوسي، دار آل البيت، ٢٠٠١.

٨- التخلف الاجتماعي معهد الانماء العربي- الدكتور مصطفى حجازي، بيروت ١٩٨٠.

٩- الانسان والحضارة والتحليل النفسي ويلهلم رايش وآخرون ترجمة أنطون شاهين- وزارة الثقافة والارشاد القومي- دمشق ١٩٧٥.

١٠- د.سها الحبيب: الطرائق الحديثة في التربية والتدريس، كلية الآداب جامعة بغداد، بغداد ٢٠٠١م.

١١- باربارسيلز: تكنولوجيا التعليم (التعريف ومكونات المجال)، ترجمة بدر الصالح - مكتبة الشقري، الرياض ١٩٩٨ م.

١٢- بدر الصالح: تقنية التعليم (مفهومها ودورها في تحسين عملية التعليم والتعلم)، مذكرة مصورة، ١٤١٩ هـ.

١٣- جورج غازادا، ريموند كورسيني، ترجمة علي حسين حجاج: نظريات التعلم - دراسة مقارنة - الجزء الثاني، ديسمبر ١٩٨٦.

١٤- إبراهيم ناصر: علم الاجتماعي التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية ١٩٩٦.

١٥- رونيه أوبير: التربية العامة، ترجمة عبدالله الدايم، بيروت، دار العلم للملايين، الطبعة الثانية، ١٩٧٢.

١٦- عبدالمجيد عبدالرحيم، مبادئ التربية وطرق التدريس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الأولى، ١٩٦٥.

١٧- د. شمس الإسلام الألوسي (٢٠٠٠م)، نظرة استشرافية في واقع التربية والتعليم، دار الراصد، بغداد.

١٨- عمر كريم أحمد (١٩٩٩م)، التربية والتعليم مفاهيم وتطبيقات، دار الشروق، بغداد.

١٩-دروزة، أفنان نظير (١٩٩٥) أساسيات في علم النفس: استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، ط١، نابلس.

٢٠-الكثيري، راشد بن حمد، (١٩٩٨م) الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢١- صبحي عبد اللطيف المعروف، علم نفس الطفل والمراهق ومشاكل إنحراف الأحداث، كلية التربية -جامعة البصرة، البصرة مطبعة حداد- البصرة ١٩٩١.

٢٢- احمد زكي صالح: علم النفس التربوي، الطبعة الثامنة مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٢٣- احمد عزت راجح: أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث، الطبعة التاسعة، الإسكندرية.

المجلات العربية:

١- (التعليم الابتدائي مفتاح التفوق الياباني)-مجلة نيويورك تاميز- مجلة المعرفة عدد ٢٨ عام ١٤١٨هـ.

٢- (كيف نجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل) عصام عزت، رسالة الخليج العربي عدد ٢٧ عام ١٤٠٩ هـ.

٣- (الموهبة العقلية بين صدق النظرية والتطبيق) د. حامد الفقي -مجلة العلوم الاجتماعية- العدد الثالث عام ١٩٨٣.

٤- محمد عبد الله شاو وش (١٤٢٢/١/٧) سيكولوجية الامتحانات، مقالة علمية نشرت بجريدة عكاظ، العدد ١٢٦٣٦.

٥- احمد الخزرجي: سيكولوجية النمو، مقالة علمية نشرت بمجلة ألف باء، العدد ٧٠٠٥٨(٢٠٠١/٨/٢٥).

الفهرس

الفهرس

الموضوع -- الصفحة

المقدمة -- ٣

الفصل الأول – الطفولة.. المفهوم والمراحل ------------------------ ٥

الطفولة.. المفهوم والمراحل ---------------------------------- ٧

دور الوراثة في بناء شخصية الطفل ----------------------------- ٩

دور البيئة الاجتماعية في تشكيل شخصية الطفل ------------------- ٩

دور الأسرة في بناء شخصية الطفل ----------------------------- ١٠

النظام المدرسي من وجهة نظر الإسلام -------------------------- ١٢

الفصل الثاني– المربون والمعلمون ---------------------------- ١٣

المربون والمعلمون -- ١٥

الحيل السيكولوجية وتمحيص الآراء والنظريات -------------------- ١٨

الأغراض الأساسية للتربية ----------------------------------- ١٩

الفصل الثالث – النمو النفسي ------------------------------ ٢١

النمو النفسي -- ٢٣

طريقة دراسة سيكولوجية النمو -------------------------------- ٢٣

الاتجاهات الأساسية للنمو ------------------------------------ ٢٦

الاستعداد والآراء المعاصرة ----------------------------------- ٣١

أولاً– أصل مفهوم الاستعداد "الطبيعي" ------------------------ ٣٢

ثانياً– أصل مفهوم المراحل الحرجة أو الهامة --------------------- ٣٣

الفترات الحرجة ومطالب النمو ---------------------------------- ٣٥
مراحل نمو الشخصية عند فرويد ---------------------------------- ٣٩
١- المرحلة الأولى ---------------------------------- ٣٩
٢- المرحلة الشرجية ---------------------------------- ٤٠
٣- المرحلة القضيبية ---------------------------------- ٤١
٤- فترة الكمون ---------------------------------- ٤١
٥- المرحلة التناسلية---------------------------------- ٤٢
الخبرة الخصبة المبكرة ---------------------------------- ٤٣
الفصل الرابع - نظرية أريك اريكسون ----------------------------- ٤٧
نظرية أريك اريكسون ---------------------------------- ٤٩
مراحل النمو السوي عند أريكسون ---------------------------------- ٤٩
١- الإحساس بالثقة The Sense of Trust ------------------ ٥٢
٢- الإحساس بالاستقلال The Sense of Autonomy -------- ٥٤
٣- الإحساس بالمبادأة The Sense of Initiative ------------ ٥٨
٤- الإحساس بالإنجاز والإتمام The Sense of Accomplishment ٦١
٥- الإحساس بالهوية The Sense of Identity--------------- ٦٤
٦- الإحساس بالود والتآلف The Sense of Intimacy------- ٦٧
٧- الإحساس الأبوي The Parental sense ----------------- ٦٩
٨- الإحساس بالتوحد والتماسك The Sense of Integrity --- ٧٠
الفصل الخامس - نظرية بياجيه ---------------------------- ٧٣
نظرية بياجيه ---------------------------------- ٧٥
المبادئ الأساسية في نظرية بياجيه ---------------------------------- ٧٥
١- التنظيم Organization---------------------------------- ٧٥

٢- التكيف Adaptation ---------------------------------- ٧٥
تقويم نظرية بياجيه -- ٨٠
الفصل السادس - نظرية برونر في التعليم ------------------------- ٨٥
نظرية برونر في التعليم -- ٨٧
١- التوضيح النشط --------------------------------------- ٨٧
٢- التوضيح الأيقوني أو التوضيح بالصور ------------------- ٨٨
٣- التوضيح الرمزي --------------------------------------- ٨٨
خلاصة عن مناظرة النمو -- ٩١
الفصل السابع - خصائص المستويات العمرية ---------------------- ٩٣
خصائص المستويات العمرية -- ٩٥
رياض الأطفال ٣ سنوات إلى ٦ سنوات ---------------------------- ٩٧
أولاً- الخصائص الجسمية ------------------------------------ ٩٧
ثانياً- الخصائص الاجتماعية -------------------------------- ١٠٠
ثالثاً- الخصائص الانفعالية ---------------------------------- ١٠٧
رابعاً- الخصائص العقلية ------------------------------------ ١١٣
اتجاهات النمو كما يراها أريكسون ------------------------------ ١١٦
مضامين ملاحظات أريكسون ------------------------------------ ١١٧
اتجاهات النمو كما يراها بياجيه -------------------------------- ١١٨
اتجاهات النمو كما يراها برونر -------------------------------- ١٢٠
ملاحظات بياجيه وبرونر -- ١٢٠
الفصل الثامن - الصفوف الابتدائية الأولى ---------------------- ١٢٣
الصفوف الابتدائية الأولى (من سن ٦ إلى ٩ سنوات) ----------------- ١٢٥
أولاً- الخصائص الجسمية ------------------------------------ ١٢٥

ثانياً- الخصائص الاجتماعية----------------------------١٢٧
ثالثاً- الخصائص الانفعالية----------------------------١٢٩
رابعاً- الخصائص العقلية ----------------------------١٣٠
اتجاهات النمو كما يراها أريكسون ----------------------------١٣٢
ملاحظات أريكسون ومضامينها ----------------------------١٣٣
اتجاهات النمو كما يراها بياجيه ----------------------------١٣٣
اتجاهات النمو كما يراها برونر ----------------------------١٣٤
مضامين ملاحظات بياجيه وبرونر ----------------------------١٣٤
الفصل التاسع - الصفوف الابتدائية ---------------------------- ١٣٧
الصفوف الابتدائية (من سن ٩ إلى سن ١٢ سنة)----------------------------١٣٩
أولاً- الخصائص الجسمية----------------------------١٣٩
ثانياً- الخصائص الاجتماعية ----------------------------١٤١
ثالثاً- الخصائص الانفعالية----------------------------١٤٣
رابعاً- الخصائص العقلية----------------------------١٤٤
اتجاهات النمو ومضامينها عند أريكسون----------------------------١٤٥
اتجاهات النمو عند بياجيه----------------------------١٤٥
اتجاهات النمو عند برونر----------------------------١٤٦
ملاحظات بياجيه وبرونر ومضامينها ----------------------------١٤٦
الفصل العاشر - المدرسة الإعدادية---------------------------- ١٤٧
المدرسة الإعدادية (من ١٢ سنة إلى ١٥ سنة) ----------------------------١٤٩
أولاً- الخصائص الجسمية----------------------------١٤٩
ثانياً- الخصائص الاجتماعية----------------------------١٥١
ثالثاً- الخصائص الانفعالية----------------------------١٥٣

رابعاً- الخصائص العقلية -- ١٥٥
اتجاهات النمو عند أريكسون ومضامينها ---------------------------- ١٥٧
اتجاهات النمو عند بياجيه -- ١٥٧
اتجاهات النمو عند برونر -- ١٥٩
ملاحظات بياجيه وبرونر ومضامينها -------------------------------- ١٥٩
الفصل الحادي عشر - المدرسة الثانوية -------------------------- **١٦١**
المدرسة الثانوية (من سن ١٥ سنة إلى ١٨ سنة) ---------------------- ١٦٣
أولاً- الخصائص الجسمية -- ١٦٣
ثانياً- الخصائص الانفعالية -------------------------------------- ١٦٤
ثالثاً- الخصائص العقلية -- ١٦٤
اتجاهات النمو عند أريكسون -------------------------------------- ١٦٥
مضامين ملاحظات أريكسون -- ١٦٥
اتجاهات النمو ومضامينها عند بياجيه وبرونر ------------------------ ١٦٦
الفصل الثاني عشر - نظريات في التعلم -------------------------- **١٦٧**
نظريات في التعلم -- ١٦٩
الترابطية والتعلم المبرمج -- ١٦٩
قصور الممارسات التربوية المعاصرة -------------------------------- ١٧٢
مزايا التعليم المبرمج -- ١٧٣
الآلات التعليمية Teaching Machines ------------------------------ ١٧٤
البرامج --- ١٧٥
الإشراط الإجرائي وتطبيقاته --------------------------------------- ١٧٥
تطبيقات أخرى للإشراط الإجرائي ---------------------------------- ١٧٦
تعديل السلوك --- ١٧٦

ملامح تعديل السلوك ------------------------------------ ١٧٧
عمليات تعديل السلوك ------------------------------------ ١٧٨
التعليم المبرمج ومدرس الصف ------------------------------------ ١٧٨
كتابة البرنامج ------------------------------------ ١٧٩
استخدام البرامج الجاهزة ------------------------------------ ١٨٠
استخدام الأنشطة كمعززات ------------------------------------ ١٨٠
المجال الحيوي للفرد ------------------------------------ ١٨٢
البيئة والحدس عند برونر ------------------------------------ ١٨٣
تدريس إحدى الوحدات بطريقة الاكتشاف ------------------------------------ ١٨٥
التدريس للحفظ والفهم والتفكر ------------------------------------ ١٨٦
جوانب القوة في طريقة الاكتشاف ------------------------------------ ١٨٨
تطبيقات النظرية المجالية المعرفية في الصف ------------------------------------ ١٨٩
المصادر والمراجع ------------------------------------ ١٩٧
المجلات العربية ------------------------------------ ٢٠٠
الفهرس ------------------------------------ ٢٠١

سيكولوجية النمو عند الأطفال

دار اسامة للنشر والتوزيع

دار المشرق الثقافي

الاردن - عمان

الإدارة - هاتف: 00962 6 5658253 فاكس: 00962 6 5658254

المكتبة - هاتف: 00962 6 5658252 ص.ب: 141781